



UNIR- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CAMPUS DE ARIQUEMES

Luciane Vidal de Moura e Silva

**OS DISCURSOS SOBRE O CONSELHO DE CLASSE NUMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE ARIQUEMES/ RO: ENTRE A CULPABILIZAÇÃO DO ALUNO E
A PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

ARIQUEMES

2015

Luciane Vidal de Moura e Silva

**OS DISCURSOS SOBRE O CONSELHO DE CLASSE NUMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE ARIQUEMES/ RO: ENTRE A CULPABILIZAÇÃO DO ALUNO E
A PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado
como exigência parcial para o curso de
Pedagogia da Fundação Universidade Federal
de Rondônia, Campus de Ariquemes, sob
orientação da Prof. Dra. Juliana da Silva
Nóbrega.

ARIQUEMES-RO

2015

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)

Biblioteca setorial 06/UNIR

S586d

Silva, Luciane Vidal de Moura e

Os discursos sobre o conselho de classe numa escola pública Municipal de Ariquemes-RO: entre a culpabilização do Aluno e a participação social. / Luciane Vidal de Moura e Silva. Ariquemes-RO, 2015.

65 f.

Orientador (a): Prof.(a) Dra. Juliana da Silva Nobrega.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Pedagogia, Ariquemes, 2015.

1. Conselho de classe. 2. Fracasso escolar. 3 Participação social. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 37.014.5

Bibliotecária Responsável: Fabiany M. de Andrade, CRB: 11-686.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES**

Criado pela Resolução 006/CONSUN, de 16 de maio de 2007

Av. Tancredo Neves, 3450 - Centro/ Ariquemes-RO / Cep: 76.872-848
Fone/Fax: (69) 3535-3563/ E-mail: campusariquemes@unir.br

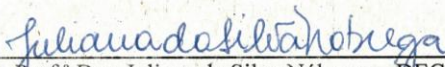
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

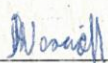
LUCIANE VIDAL MOURA E SILVA

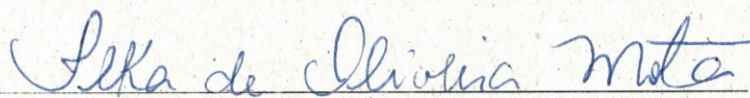
**OS DISCURSOS SOBRE O CONSELHO DE CLASSE NUMA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE ARIQUEMES/RO: ENTRE A CULPABILIZAÇÃO DO ALUNO E A
PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora


Prof.^a Dra. Juliana da Silva Nóbrega – DECED/UNIR


Membro: Prof.^a Me. Lara Cristina Cioffi – DECED/UNIR


Membro: Prof.^a Dra. Ilka de Oliveira Mota – DINTEC/UNIR

Ariquemes-RO, 17 de Novembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Pai Celeste por ter me dado a força, a coragem e a persistência para percorrer por esse caminho que muitas vezes se mostrou desafiador e inalcançável.

A minha mãe pela dádiva da vida, obrigada mãe pelos desafios que você superou para que eu aqui estivesse.

Ao meu pai Horácio por ter escolhido ser meu pai e ter me ensinado as virtudes do amor, da honestidade e do trabalho.

Aos meus amados Edinizio, Laila, Iasmim e Amanda pela paciência, compreensão e incentivo, nos momentos em que tive que ausentar-me das atividades familiares ao longo desses anos de estudo. “Avião sem asa, fogueira sem brasa sou eu assim sem vocês”.

As meus queridos sogros Diniz e Socorro pelo amor, dedicação e disposição para cuidarem de minhas princesas em todos os momentos que necessitei de ajuda em razão dos meus estudos.

A minha irmã Lucinéia Vidal pelo bom exemplo e constante incentivo para os estudos. E aos meus demais irmãos, familiares e amigos pela amizade, carinho e apoio.

A minha orientadora Prof^a Juliana, pela paciência e pelas significativas contribuições para o desenvolvimento e organização desse trabalho.

Aos meus demais professores pelas valiosas contribuições, sem elas nada disso seria possível.

Aos meus colegas de curso pelos momentos que partilhamos no decorrer das aulas, nos encontros de estudo e de distração que vivenciamos.

A todos o meu muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre os discursos acerca do conselho de classe numa escola pública municipal de Ariquemes/RO e busca conhecer se a prática avaliativa desse colegiado corresponde aos princípios de gestão escolar democrática, previamente estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96. Procura suscitar uma reflexão sobre a participação de pais e alunos nesse momento de avaliação coletiva do processo ensino e aprendizagem, considerando a participação da comunidade escolar um fator determinante para a consolidação de uma educação de fato democrática. A pesquisa corresponde a um estudo de caso, de natureza qualitativa, fundamentada em estudos bibliográficos e documentais e na realização de observações e entrevistas semiestruturadas, realizadas com atores de diferentes segmentos de uma escola pública municipal de Ariquemes/RO. As análises puderam revelar uma certa autoridade e discriminação da escola frente à participação de pais e alunos o que resulta em uma avaliação que ao mesmo tempo serve para culpabilizar os alunos e até mesmo suas famílias pelo fracasso escolar. A partir disso, concluiu-se que a participação de pais e alunos pode ser percebida como outra possibilidade para que a configuração desse colegiado se concretize como espaço de fazer democrático.

Palavras-chave: Conselho de classe. Avaliação. Participação. Fracasso escolar.

ABSTRACT

This research presents a reflection of speeches about the class council in a public school in Ariquemes / RO and seeks to know whether the practice of assessments of this school corresponds to the principles of democratic school management, previously established in the Law of Guidelines and Bases of National Education - Law 9.394 / 96. It also looks to prompt a debate on the participation of parents and students in this moment of collective evaluation of the teaching and learning process, considering the participation of the school community a determining factor for the consolidation of an in fact democratic education. The research represents a case study of a qualitative nature, based on bibliographic and documentary studies and carrying out observations and semi-structured interviews conducted with participants from different segments of a public school in Ariquemes / RO. The analysis might reveal certain authority and school discrimination across the participation of parents and pupils which results in an assessment that at the same time serves to blame the students and even their families for school failure. From this, it was concluded that the participation of parents and students can be seen as another chance so that the configuration of the school materializes to work as a democratic unit.

Keywords: class council; evaluation; participation; school failure.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 CONSELHO DE CLASSE: ORIGENS E BASES LEGAIS.....	10
3 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E OS CONSELHOS DE CLASSE NA ATUALIDADE.....	17
4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM OU PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR?.....	25
5 METODOLOGIA.....	30
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	34
6.1 INDISCIPLINA: O CERNE DO CONSELHO DE CLASSE?.....	35
6.2 CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: OUTRAS POSSIBILIDADES.....	43
7 CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE – A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	63
APÊNDICE – B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...64	

1 INTRODUÇÃO

A democratização da educação é um assunto amplamente abordado na contemporaneidade. A escola como espaço de disseminação do saber deve proporcionar a formação integral do indivíduo, preparando-o para o trabalho e para uma participação social ativa, autônoma e crítica, ou seja, que o prepare politicamente. Como bem afirma Paro (2000, p. 24), “Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social”.

Nesse contexto, a garantia de acesso e permanência em uma escola de qualidade se constitui em um desafio para a sociedade brasileira. É, pois, contraditório denominar como democrática uma sociedade que não proporciona a seus cidadãos condições mínimas de exercício da cidadania. As palavras de Paro (2000, p. 30) confirmam nossa afirmação anteriormente mencionada:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe em dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

Nesse cenário, surgem os estudos, as discussões e as políticas públicas empenhadas na busca de uma solução para o enfrentamento desse problema. A gestão democrática da escola pública é uma das medidas adotadas com o propósito de transformar a escola em espaço de consolidação democrática. Através dela, pretende-se que, por meio da participação de toda a comunidade, a escola se transforme num local de construção coletiva no qual o processo educativo se torne a representação das aspirações de todos. Os órgãos colegiados são as ferramentas de ação de uma gestão democrática, pois, são nesses espaços que devem ocorrer a participação de todos na elaboração e na tomada de decisões pertinentes aos assuntos escolares, tanto os administrativos quanto os pedagógicos (DALBEN, 1995).

Dentro das escolas, o conselho de classe é um órgão colegiado de avaliação coletiva do processo de ensino e aprendizagem. Presume-se, desse fato, que ali se dê um momento de discussão e busca de consenso no qual cada ator envolvido dará sua parcela de contribuição para a interpretação dos resultados, que foram atingidos durante o processo educativo, com vistas ao planejamento das ações futuras.

No entanto, é evidente que essa relação não se dá de forma harmônica e pacífica, ao contrário, ela está permeada de conflitos, pois há entre os sujeitos uma complexa gama de sentidos e significados e uma diversidade de interesses. Essa heterogeneidade é condição para o processo democrático, no entanto, é preciso estar atento para que essa relação não se torne o reflexo de uma sociedade de classes e para que ali não se dê a sobreposição de uma classe sobre as outras, fazendo prevalecer os seus próprios ideais em detrimento das demais.

Esta última possibilidade representa a razão de ser deste trabalho de conclusão de curso. É imprescindível afirmar que essa pesquisa se iniciou a partir do momento em que passei a observar as situações cotidianas vivenciadas por mim em meu local de trabalho, sendo auxiliar de secretaria de uma escola. Foram inúmeras as vezes em que os estudos teóricos realizados na academia se materializaram diante dos meus olhos no meu local de trabalho. Dentre todas as situações vividas dentro da escola, o conselho de classe, em especial, foi o assunto que mais me afligiu. Nas conversas que participei ou nas reuniões que presenciei parecia ser o conselho de classe o momento de desabafos e reclamações a respeito dos alunos. As falas de meus colegas se resumiam à críticas aos alunos e suas famílias, expressas, na maioria das vezes, de modo pejorativo e preconceituoso, parecendo servir de desabafo e justificativa para o insucesso do trabalho realizado.

Tudo isso me levou a perguntar: Então, a que fim serve essa instância? À efetivação de uma educação democrática ou à consolidação de uma educação discriminatória e excludente? Tomada por essa dúvida, busquei uma melhor compreensão do conselho de classe, procurando, assim, refletir sobre o que ele é ou deveria ser; para que serve ou deveria servir e quais as suas implicações para o processo ensino e aprendizagem. A partir desse conhecimento e com o intuito de contribuir para que o conselho de classe se constitua em ferramenta indispensável para uma educação democrática, decidi realizar um estudo de caso do conselho de classe das séries finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Ariquemes-RO.

Este estudo teve por objetivo fazer uma reflexão sobre a prática do conselho de classe na realidade escolar, usando por referência os sentidos e significados presentes nos discursos de seus atores. Na escola escolhida, foram realizadas entrevistas com a direção, coordenação, orientação, professores, secretária e de forma secundária com pais e alunos.

Há, pelo menos, duas razões que ressaltam a relevância desta pesquisa. A primeira é a inexistência de pesquisas científicas em Ariquemes-RO, voltadas para uma análise do conselho de classe a partir da perspectiva dos diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pesquisar tais questões, portanto, pode contribuir com a discussão das

práticas e discursos existentes, configurando espaços de recriação do que já existe, enquanto prática e enquanto discurso.

A segunda diz respeito ao fato de que os conselhos de classe são historicamente instâncias coletivas no qual seus participantes ao discutirem sobre o andamento do trabalho pedagógico também verbalizam suas concepções de educação. Tal levantamento (dos discursos sobre a prática cotidiana da educação a partir da realidade do conselho de classe) pode contribuir com a identificação da relação existente entre o conselho de classe e as concepções de educação presentes no espaço escolar, procurando destacar as possíveis consequências dessas concepções para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, no intuito de responder a essas questões organizei esta monografia do seguinte modo:

Primeiramente, apresento breve relato do processo histórico de implantação e organização do conselho de classe nas escolas brasileiras;

Já na segunda seção, pretendo mostrar sua relação com a definição e reformulação das bases legais que o sustenta;

Na terceira, procurei fazer um debate teórico sobre a democratização da escola pública e o conselho de classe na atualidade. Com o intuito de refletir sobre o papel que essa instância pode exercer na definição dos princípios de educação que se apresentarão na prática escolar;

E na quarta seção, apresento e debato a seguinte questão: conselho de classe; avaliação do processo ensino e aprendizagem ou produção do fracasso escolar? Aqui pretendo apontar as possibilidades de concretização do conselho de classe a partir, tanto de uma perspectiva autoritária quanto de uma perspectiva emancipadora.

Nesse aspecto, assinalo para alguns conceitos de avaliação e como esses conceitos se aplicam ou não dentro do conselho de classe e quais implicações trazem ou poderiam trazer para o aluno, considerando que a razão da existência da escola e dos processos que nela se desenvolvem tem por único fundamento a formação plena deste.

Em seguida, apresento as considerações metodológicas, onde discuto as motivações para a realização dessa pesquisa, a escolha dos métodos utilizados.

E no sexto item, apresento a análise dos resultados e os discuto com base nos argumentos teóricos. Na sequência, as conclusões e referências bibliográficas.

2 CONSELHO DE CLASSE: ORIGENS E BASES LEGAIS

O conselho de classe é uma instância de decisão coletiva, presente em nossas instituições escolares como parte do trabalho pedagógico, o que implica em uma relação com o processo educativo. Na tentativa de compreender essa relação, é fundamental que se tenha um conhecimento da origem histórica dos conselhos de classe.

Segundo Rocha (1986) os conselhos de classe surgiram na França por volta de 1945 como uma das inovações advindas da implantação das classes experimentais e foram trazidos para o Brasil por um grupo de educadores que estagiaram na cidade francesa Sévres em 1958 para o Colégio de Aplicação da Universidade do Rio de Janeiro (CAP). O conselho de classe foi implantado inicialmente em forma de teste em algumas classes experimentais deste Colégio, mas, devido ao sucesso dessa experiência expandiu-se a todas as turmas do colégio.

Conforme Dalben (1995), no modelo francês os conselhos de classe constituíam-se em instâncias avaliativas, com objetivo de selecionar os alunos, e encaminhá-los as modalidades de ensino apresentadas pelo sistema educacional francês (o ensino clássico ou técnico). Dessa forma, Rocha (1986, p. 19) ratifica a assertiva feita por Dalben (1995):

Por ocasião da reforma de 1959, foram instituídos no ensino francês o conselho de classe a nível de turma, o conselho de orientação a nível de estabelecimento e o conselho departamental de orientação. Esta profunda reforma foi realizada com o objetivo declarado de democratizar o ensino e almejava “organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos com vistas a oferecer a cada um o ensino que corresponde-se a seus gostos e aptidões”.

Ainda com base em Dalben (1995, p. 27), esse modelo estava em consonância com o ideário escolanovista, que se expandia no meio educacional brasileiro, apontando “para o início da valorização das ideias de atendimento individualizado, de estudos em grupos e, especificamente, de reunião dos profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento ao alunado”.

Mas também, de acordo com Saviani (2000), o movimento da escola nova teve por base o discurso ideológico liberal com promessas de uma sociedade democrática com espaço e oportunidade para todos.

Nesse processo, Santos, Prestes e Vale (2006, p. 135) afirmam que:

[...] a corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão

da “ilusão liberal”, segundo a qual todos garantiriam seu “lugar ao sol” se houvesse esforços e não faltasse o talento.

É sob a égide desse discurso que se estabelecem os fundamentos da Escola Nova, com foco em uma educação que prioriza as qualidades do indivíduo como ser único, com diferenças que devem ser respeitadas e valorizadas. A escola é a responsável por proporcionar os meios que estimulem os alunos a desenvolverem as habilidades que sejam condizentes com seus interesses e aptidões. O importante não é transmitir conhecimentos, contudo, desenvolver em cada um a capacidade da criatividade.

Esse fato é afirmado por Saviani (2000, p. 9) “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

Não foi coincidência, portanto, que naquele momento, o conselho de classe tenha se inserido nesse contexto como peça fundamental para que a escola se efetuassem como espaço não autoritário, organizado coletivamente e voltado para a valorização dos aspectos individuais de cada aluno. Isso porque essa instância consistiria na reunião dos profissionais envolvidos no processo educacional em busca de uma avaliação que salientasse as qualidades específicas de cada aluno.

No entanto, por trás dessa retórica se escamoteava o verdadeiro interesse do discurso pedagógico liberal: justificar as desigualdades sociais decorrentes desse novo modelo social dito democrático a partir da ideia de que se a sociedade é democrática e se há desigualdades isso se deve ao fato de serem os homens e mulheres essencialmente diferentes, uma vez que, “há aqueles que têm mais capacidade e há aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 2000, p. 9).

Inicialmente, segundo Rocha (1986), não havia uma legislação que embasasse os conselhos de classe, pois, como foi visto, estes foram instituídos em regime de experiência. Mas com a implantação da lei 5.692/71, houve uma expansão do conselho de classe nos meios educacionais, pois as instituições procuravam meios para se adaptarem a lei em vigor.

Nesse período, segundo afirmam Angelucci et al (2004, p. 54), o país se encontrava em péssimas condições econômicas. “Eram tempos de ditadura militar e do desígnio oficial de pôr o país no rumo do 'ordem e progresso' nos termos comteanos de desenvolvimento técnico-científico conduzido por um Estado autoritário”.

Assim, vale ressaltar que a Lei 5.692/71 é fruto do acordo MEC/USAID¹. “Por esse acordo, a United States Agency for International Development (USAID), segundo Dalben (1995, p. 29), propunha-se a prestar serviços de consultoria ao Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e às secretarias de Estado, objetivando o planejamento do ensino secundário no âmbito federal e estadual, e estes, consequentemente, no âmbito municipal.”

Com este propósito foi elaborado, de acordo com Brasil (1968. P. 18), o “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino- PREMEN com o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio”. No entanto, a real pretensão do PREMEN, em consonância com Minto (s/d, p. 38), foi instituir o término dos estudos no ensino médio para a grande massa que não teria como opção os cursos de graduação.

Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

Arapiraca (1979) constata que a fundamentação deste acordo é a política liberalista, cuja real pretensão é difundir a ideologia capitalista nos meios educacionais dos países periféricos, formando mão de obra qualificada e novas áreas de consumo, e, dessa forma, garantir a manutenção do *status quo* do capitalismo norte-americano.

Simultaneamente a essa situação, de acordo com Pina (2011), no contexto mundial, ocorria a Guerra Fria, período de conflito entre os blocos capitalista e comunista, sendo o primeiro representado pelos Estados Unidos da América (EUA) e o segundo pela antiga União Soviética (URSS).

Na disputa de força entre esses dois blocos de poder econômico, político e ideológico reside a explicação da ajuda dada pelos Estados Unidos aos países periféricos, especialmente, aqueles da América Latina, entre os quais se encontrava o Brasil. Dar assistência a esses países os tornariam aliados impedindo assim que estes seguissem o exemplo de Cuba e aderissem ao modelo econômico socialista. Ao mesmo tempo, ainda conforme Pina (2011), essas alianças garantiriam a disseminação ideológica fundamental para a consolidação hegemônica do sistema capitalista.

¹ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), dos Estados Unidos da América.

Segundo Dalben (1995, p. 31), “a implantação do conselho de classe não se deu claramente através da nova lei, mas ocorreu indiretamente, por meio de orientações vindas do modelo de escola proposto pelo PREMEN, que apresentava o Conselho de Classe como órgão constituinte da escola.” Seguindo essas orientações foram implantados novos regimentos escolares, e nestes, estabelecidos o Conselho de Classe.

Conforme Dalben (1995) a lei 5.692/71 não estabeleceu formalmente o conselho de classe, todavia, trouxe algumas alterações referentes à avaliação. Estas estariam a cargo das escolas e deveriam valorizar mais o aspecto qualitativo do que o quantitativo. O que significava que as avaliações deixariam de pautar-se exclusivamente em provas e exames finais, e passariam a valorizar todo o processo de desenvolvimento do aluno ao longo dos dias. O conselho de classe seria ferramenta indispensável para este novo modelo de avaliação. Ainda, conforme Dalben (1995, p. 112):

Com essa perspectiva funcionalista de avaliação do processo pedagógico, ao Conselho de Classe caberia o papel de aglutinar as diferentes análises dos diversos profissionais, além de possibilitar o seu desenvolvimento, na sua própria capacidade de análise do aluno, do trabalho docente como um todo, numa perspectiva de autodesenvolvimento e de desenvolvimento de novas metodologias para o atendimento do discente. Portanto, o Conselho de Classe teria como papel fundamental dinamizar o processo de avaliação, por intermédio da riqueza das análises múltiplas de seus participantes, e estruturar os trabalhos pedagógicos segundo essas análises coletivas, permitindo-se um fazer coletivo.

O que na realidade não ocorreu. Essas alterações não refletiram em mudanças significativas do quantitativo para o qualitativo, uma vez que o aspecto fundamentalmente avaliativo do conselho de classe neste momento atendia aos objetivos propostos pela lei 5692/71. Segundo o Artigo Primeiro dessa lei, os objetivos eram “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”

Objetivos estes que Dalben (1995, p. 28) define da seguinte maneira:

É uma lei que possui uma orientação pragmática e tecnicista, fundamentalmente integrada às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, na perspectiva de incrementar e operacionalizar os valores sociais de uma sociedade industrial que emerge, segundo a racionalidade própria do modo de produção capitalista.

Na pedagogia tecnicista, são os métodos que ditam o caminho e professores e alunos se tornam meros executores do processo educativo. Semelhante ao que ocorre nas fábricas, onde são os trabalhadores que se adaptam ao ritmo e a estrutura das máquinas, realizando mecanicamente a parte fragmentada que lhe cabe na produção, na escola professores e alunos devem seguir à risca os processos científicos e imparciais formulados por especialistas, sendo esses processos criticados por Saviani (2000, p. 12). “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. Essa assertiva é ainda confirmada por Guerra (2006, p. 14):

As concepções de ensino e avaliação, nesse contexto, estavam enraizadas na necessidade de controle interno do fenômeno pedagógico, transmitindo conteúdos instrucionais definidos por especialistas e assim, justificava-se a prática dos conselhos de classe presa à simples legitimação dos resultados já apresentados pelos professores.

Essas concepções estavam condizentes com a realidade autoritária e liberalista em que se encontrava o país. No contexto político-educacional havia uma crescente preocupação e empenho com a universalização da educação básica, sem que no entanto, houvesse um aumento de investimentos no sistema educacional, o que acarretava na precarização da qualidade da educação ofertada em via das péssimas condições de trabalho.

Condição esta que Saviani (2008a, p. 297) denominou de “concepção produtivista de educação. [...], na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’.”.

Nesse contexto, no final da década de 1970 e início da década de 1980 ocorreu uma forte mobilização contra a ditadura militar e em prol da democracia, em que vários setores da sociedade civil (sindicatos, associações, igrejas, estudantes etc.) participaram da luta, se mobilizando em favor da redemocratização do país. A promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme aponta Canedo (2008), foi a mais importante conquista advinda dessas mobilizações, porque com a mesma, estabeleceu-se a gestão democrática do ensino público, com direitos à igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade de ensino, valorização de profissionais, qualidade de ensino, direito de participação.

Servindo essa lei maior de base para que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), se abrisse um leque a fim de que o conselho de classe

transcendesse o caráter avaliativo e passasse a configurar-se como espaço do fazer democrático dentro da escola. De acordo com Brasil (1996, p. 15):

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No entanto, ainda hoje não existem diretrizes únicas e universais para os conselhos de classe. Cabe às escolas a formalização dessa instância, por meio do regimento escolar. Entretanto, no caso da escola estudada, o regimento escolar resulta de um padrão estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (2013, p. 11), ratificando para todas as escolas municipais que:

O Regimento Escolar é um instrumento legal, que estrutura, define, regula e normatiza as ações do coletivo escolar. A Escola terá no Regimento, sua expressão política, pedagógica, administrativa e disciplinar e, regulará no seu âmbito, a concepção de educação, os princípios constitucionais, a legislação educacional e as normas específicas estabelecidas pelo Sistema Municipal de Ensino de Ariquemes.

Ao contrário da preconização de que as escolas e a comunidade local deverão definir as normas da gestão democrática de suas escolas, em Ariquemes, isso foi definido pela Secretaria Municipal de Educação, que padronizou seu funcionamento através do regimento interno que serve a todas as escolas.

Neste documento, estão descritas sua definição, seus objetivos, sua organização e o público participante do conselho de classe.

Na escola em questão, o Regimento Escolar (ARIQUEMES, 2013, p. 40) define, em seu artigo 51, da seguinte forma: “O Conselho de Classe como órgão colegiado em assuntos pedagógicos e disciplinares, instituído com atuação restrita a escola, assegurado em seu Regimento as seguintes funções: consultivo, normativo e deliberativo”.

O conselho de classe é citado acima como um órgão colegiado em assuntos pedagógicos e disciplinares. Subentende-se daí, que seja de interesse de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a participação neste colegiado.

No entanto, no Artigo nº 56, desse regimento, existem dois aspectos a serem considerados: o primeiro consiste na inexistência de uma representatividade dos pais e o segundo permite que o conselho de classe aconteça sem a presença de todos os seus componentes, ocorrendo assim:

Art. 56 São componentes do Conselho de Classe:

I – diretor(a);

II – coordenador(a) pedagógico;

III – orientador(a) educacional;

IV – psicólogo(a) educacional;

V – professores conselheiros das turmas;

VI – professores das turmas;

VII – secretário(a);

VIII – líderes de classe.

Parágrafo único. As escolas que não dispõem de todos os componentes de que tratam os incisos acima, deverão realizar o Conselho de Classe com os componentes que dispuser.

A partir dessa situação, algumas indagações surgiram: Seriam os pais dispensáveis dos assuntos pedagógicos e disciplinares? Sem a presença de qual de seus componentes o conselho de classe poderá ocorrer? E a participação, que papel ocupa na educação? Refletir sobre essas interrogações referentes à participação remete a um tema amplamente divulgado na contemporaneidade: a democratização da escola pública, assunto discutido na sequência.

3 A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E OS CONSELHOS DE CLASSE NA ATUALIDADE

O termo democracia pode ser facilmente explicado como “governo do povo”. Uma sociedade é considerada democrática, quando as decisões políticas são tomadas a partir dos anseios de seu povo, seja de forma direta ou indireta, por meio de representantes legais. A sociedade brasileira é constituída por uma democracia representativa em que o voto é ação pela qual os cidadãos escolhem os indivíduos que os representarão no governo.

Santos (1999) considera que esse tipo de democracia representativa, em que a única participação direta dos cidadãos ocorre na hora do voto, não pode ser de fato considerada democrática, por inexistir uma efetiva participação do cidadão nas tomadas de decisões. Atrelado à ação de votar existe a consciência de papel democrático cumprido e a participação se encerra ali.

Ainda de acordo com Santos (1999), para que uma sociedade seja de fato democrática, faz-se necessário a existência de diferentes espaços organizados, nos quais as pessoas possam opinar, discutir e decidir sobre assuntos de interesse coletivo. É importante frisar que a eficácia desses espaços depende em grande parte da valorização que é dada a opinião de seus participantes na hora de decidir sobre as questões em pauta. Segundo Cioffi (2013, p. 115) de nada adianta a presença e participação, se estas não influenciarem nos objetivos a serem trilhados:

Presença, participação e influência não podem ser vistas como sinônimos no contexto da democratização das definições do que se estabelece como política pública. Das três frentes de atuação, somente a influência caracteriza o pertencimento democrático e o comprometimento com a mudança.

De acordo com essa citação, percebe-se a importância da participação no nível macro de políticas públicas, ou seja, na formulação das determinações encaminhadas à escola. No entanto, essa ideia condiz, com a situação que se faz presente, pois o conselho de classe se apresenta como uma prática prevista nas determinações políticas referentes aos princípios de gestão democrática da escola. O que faz dessa instância um importante espaço de possibilidades para a ação democrática no espaço escolar, já que cabe a escola a tarefa de ir além do ensino de conhecimentos científicos, ela deve efetuar a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos. A respeito disso, Benevides (1996, p. 225) afirma que:

A educação é aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

Por meio dessa citação, nota-se que uma democracia participativa se faz num constante processo de aprendizagem permeado de desafios e conflitos a serem superados. Nisso reside a importância dada a educação para a formulação de uma prática social mais democrática, pois acredita-se que, por meio desta, os cidadãos tornam-se sujeitos críticos e autônomos, capazes de participarem ativamente das decisões sociais. É o que ainda ratifica Benevides (1996, p. 228): “Trata-se, pois de uma curiosa inversão política, como se fosse um paradoxo: nas democracias a educação pública pode ser um processo iniciado pelo Estado, mas ela visa a fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário”.

Por isso, uma sociedade democrática requer de seus indivíduos conhecimentos culturais necessários para a sua consolidação. Esses conhecimentos permitem a observância das leis, a clareza quanto a seus direitos e deveres, o respeito às diferenças e o cultivo e a valorização de sentimentos que primem pelo coletivo e solidário. A escola está instituída formalmente como espaço de ensino e aprendizagem, logo, tem o dever de fomentar uma educação para a democracia. Dessa forma, Benevides (1996, p. 226) confirma a assertiva anteriormente feita:

A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura lato sensu, são, justamente, os mais marginalizados, os que, chamamos, hoje, de “excluídos”.

Nesse sentido, a educação deve partir do princípio de dialogicidade, e o conhecimento do indivíduo deve ser o ponto de partida para o embate com os novos conhecimentos que lhe são apresentados, proporcionando assim uma tomada de consciência a partir da participação ativa no processo de ensino e aprendizagem é o que afirma Freire (1999, p. 81):

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.

Nesse contexto, democracia e educação estão, portanto, intrinsecamente ligadas. A escola pode ser uma importante ferramenta de democratização, desde que transcenda o seu caráter autoritário e configure-se como espaço democrático, tanto no que diz respeito às questões burocráticas, como também nas pedagógicas da qual faz parte o conselho de classe.

Nesse aspecto, a Constituição brasileira estabelece em seu Artigo 205 que a escola é direito de todos. Diz que mais do que direito à escola, todos passam a ter o direito de *participar efetivamente* das instituições escolares, uma vez que o Artigo 206, Parágrafo VI, ressalta que o ensino será ministrado com base no princípio da gestão democrática.

Na gestão democrática por meio da participação nas reuniões e colegiados, toda a comunidade local, profissionais da escola, pais e alunos devem contribuir para pôr em prática o desenvolvimento de um trabalho educativo escolar, que venha atender aos interesses de todos. Ressalta-se, no entanto, que para que essa participação ocorra efetivamente, as diferentes opiniões devem ser analisadas e valorizadas durante o diálogo e tomada de decisão.

Conforme Buchwitz (2007, p. 10):

[...] a gestão participativa não âmbito da escola dar-se-á a partir do diálogo com todos os grupos que a compõem, pois lidamos com diferentes características humanas e sociais, devemos respeitá-las e principalmente saber ouvir, pois através do diálogo com pais, alunos e funcionários, professores, estaremos melhorando o grau de gestão participativa dentro da escola.

Assim, de acordo com Pinto e Leão (2009), o conhecimento da comunidade local é imprescindível, quando se entende que ninguém melhor do que os próprios sujeitos para propor ações que venham a atender às suas necessidades reais.

Contudo Libâneo (2001, p. 12), apresenta a democratização na escola pública por meio de oportunidades igualitárias para todos e ainda pela difusão e reelaboração do conhecimento de forma crítica:

A democratização da escola pública, portanto deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar a elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo ao mesmo tempo, para responder as suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e sua inserção num projeto coletivo de mudanças da sociedade.

Desse modo, subtende-se que diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar resulte no planejamento, execução e avaliação coletiva do trabalho a ser desenvolvido,

dando vida ao projeto político-pedagógico que, em conformidade com Libâneo (2001, p. 127) “é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Para Pinto e Leão (2009, p. 191), o projeto político-pedagógico deve centrar-se:

[...] na gestão democrática, que é a expressão máxima da vontade coletiva dos sujeitos que constroem e constituem as polissêmicas e as polifônicas linguagens dos saberes, das práticas, das narrativas, das memórias, das identidades.

Logo, vale ressaltar que a produção coletiva do projeto político-pedagógico está condicionada a existência e ao funcionamento das instâncias colegiadas. Para que se tenha, minimamente, uma escola democrática faz-se necessário a presença de órgãos colegiados que permitam a participação dos diferentes segmentos. Esse fato é também referendado por Brasil (2012, p. 23): “Órgãos colegiados são aqueles em que há representações diversas e as decisões são tomadas em grupo, com o aproveitamento de experiências diferenciadas”.

As instâncias colegiadas são, portanto, o sustentáculo do processo de democratização da escola pública. Pensar em uma escola democrática é pensar em uma escola em que toda a comunidade (professores, alunos, pais, funcionários e outros representantes da comunidade) participe das decisões referentes a escola, sendo estas administrativas, financeiras e pedagógicas, configurando-se assim uma escola que representa os anseios de todos os envolvidos é o que aponta Galina (2008), sendo reafirmado por Ferreira (2000, p. 170):

O desenvolvimento humano se dá através de atos inovadores, de novas idéias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abrem novas possibilidades de ação. A viabilidade de tal compreensão só é possível mediante a gestão democrática da educação, no seu amplo sentido e abrangência, pois só ela permite o construto da participação coletiva por meio da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas.

Nessa perspectiva, de acordo com Fernandes (2009), os principais órgãos colegiados presentes na escola são: o conselho escolar, o grêmio estudantil e o conselho de classe. O foco deste trabalho é o terceiro, no entanto, faz-se necessário que se tenha um breve entendimento dos outros dois uma vez que, por meio destes, define-se o tipo de conselho de classe que se terá na escola: burocrático ou democrático .

Nesse sentido, para Fernandes (2009), o conselho escolar é o instrumento principal de democratização da escola, pois cabe a este, por meio de representatividade dos seus componentes, definir os rumos da escola a partir de um exercício, deliberativo, consultivo, fiscalizador e mobilizador.

Assim, as assertivas de Fernandes (2009) dialogam com as de Brasil (2004, p. 34-35):

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola.

Para Veiga (2007), o conselho escolar é base da democracia dentro da escola e a sua atuação constitui o empoderamento da comunidade escolar, pois, as decisões passam a ser definidas a partir do todo, não ficando mais nas mãos de um ou de poucos definir os rumos da escola. Isto influencia na formulação do projeto político-pedagógico, do regimento escolar e conseqüentemente na caracterização do conselho de classe, porque, como foi visto anteriormente, é no regimento interno escolar que se formaliza e estrutura o conselho de classe.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico é o mapa que indica aonde se pretende chegar, qual o objetivo da escola, que tipo de aluno se quer formar. Essas concepções de educação definidas no projeto político-pedagógico estarão presentes nas práticas pedagógicas e entre essas no conselho de classe.

Por sua vez o grêmio Estudantil de acordo com Brasil (1985), está estabelecido na legislação como entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes. Isso faz do grêmio um espaço político, no qual os alunos adquirem a consciência de que por meio de uma luta coletiva seus direitos individuais são conquistados. Portanto, segundo Veiga (1998), o grêmio representa a base organizada dentro da escola de reivindicação dos direitos dos estudantes pelos estudantes.

Assim Galina (2008, p. 34), confirma a afirmativa de Veiga (1998):

O Grêmio é, com certeza, uma instância muito importante e necessária às escolas. Sem ele, haverá sempre uma lacuna que impedirá a consolidação da gestão democrática, já que, no processo de decisão coletiva, estará faltando a voz do aluno, que é a razão de ser da escola.

Assim, na perspectiva de uma educação democrática, todas as ações que se planejam e se realizam dentro da escola objetivam a formação plena dos alunos, o que inclui o desenvolvimento de uma consciência política crítica, na qual os alunos se reconheçam como sujeitos participantes, protagonistas em uma sociedade que lhes oferece direitos e deveres a serem usufruídos. O grêmio é esse espaço, próprio dos alunos, no qual eles se organizam e agem, reconhecendo-se como sujeitos políticos.

Conselho de classe:

Por sua vez, como já foi dito anteriormente, o conselho de classe é um órgão colegiado de natureza essencialmente pedagógica, tendo como foco o objetivo fim da escola que consiste no processo ensino e aprendizagem. Galina (2008, p. 38) define o conselho de classe da seguinte maneira:

É um espaço em que professores das diversas disciplinas, juntamente com a direção, equipe pedagógica e alunos representantes de turma, reúnem-se para discutir, avaliar e propor ações para acompanhamento do processo pedagógico da escola. É também um momento privilegiado para se avaliar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma reorganização da prática docente.

Nesse momento, Galina (2008) não faz menção à participação dos pais e da comunidade local no conselho de classe, no entanto, mais à frente esse mesmo autor assim como Fernandes (2009), acrescentam também a importância destes para uma formatação democrática do conselho de classe.

Nesse sentido, de acordo com Dalben (1995), pretende-se que as reuniões de conselho de classe sejam momentos de discussão, em que os diferentes pontos de vista, da equipe pedagógica, dos professores, e dos alunos referentes ao desenrolar do trabalho educativo possam ser confrontados e que, por meio deste confronto, seja possível alcançar, com maior êxito, o objetivo de apropriar o aluno do conhecimento científico.

É, entretanto, a participação da comunidade escolar e local que define se o conselho de classe ocorrerá da forma democrática, conforme definida por Galina (2008) e Dalben (1995). Ao contrário, segundo Veiga (2001, p. 117), sem a participação da comunidade, o conselho de classe “se reduz em grande parte a um mecanismo de reforço das tensões e dos conflitos, com vistas à manutenção da estrutura vigente, tornando-se peça-chave para o fortalecimento da fragmentação e da burocratização do processo de trabalho pedagógico”.

Portanto, para que a democracia se efetive na prática, não basta que estes colegiados estejam institucionalizados. Além de instituídos eles precisam correlacionar-se. Pois, segundo

Fernandes (2009, p. 11), um conselho de classe não pode ser democrático, se não contar com a participação da comunidade (representada pelo conselho escolar), e dos alunos (representados pelo grêmio estudantil) ou pelos líderes de turma.

Assim, na medida em que pais, alunos, professores, funcionários e outros representantes da comunidade interna e externa participam por meio dos órgãos colegiados, definindo as ações e as concepções da escola, esse espaço pode se tornar importante no processo de democratização, para uma escola pública de qualidade, de exercício da democracia participativa e de uma cidadania consciente ([grifo meu].

Subtende-se, assim, que um conselho de classe democrático não se apresenta como um espaço pronto e harmoniosamente organizado, ao contrário, está permeado de conflitos, que resultam do papel de cada um no processo de ensino e aprendizagem. E a participação só se concretiza, de acordo com Galina (2008, p. 40), se as partes que o compõem estiverem envolvidas e imbuídas de entendimento comum, quanto ao propósito que se pretende alcançar com o diálogo.

O Conselho de Classe, enfim, deve permitir, ao **professor**, redimensionar sua prática e criar novos recursos didáticos; ao **aluno**, acompanhar o desempenho de sua trajetória, identificando seus avanços e dificuldades; à **escola**, pensar e reorganizar o seu currículo e suas práticas educativas; aos **pais**, conhecer as práticas pedagógicas dos professores e acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Sendo o processo ensino e aprendizagem o cerne dessa reunião, é fundamental que gestores, coordenadores, professores, pais e alunos, superem os conflitos resultantes das diferenças e alcancem um diálogo reflexivo e transformador. Porém, segundo Mattos (2005), isso não ocorre na prática. Para a autora, o conselho de classe é uma avaliação que ignora o trabalho docente, as práticas pedagógicas e fixa-se exclusivamente na avaliação do aluno. Esta avaliação, ao invés de servir para uma reflexão e planejamento que vise a uma mudança qualitativa do trabalho pedagógico, serve apenas para validar os resultados obtidos, depositando no aluno toda a responsabilidade do processo ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, o conselho de classe perde seu caráter de espaço democrático, tornando-se o seu reverso, um ritual de exclusão. O que está em jogo nesses conselhos não é o processo de ensino e aprendizagem como um todo e sim justificativas preconceituosas, que, em conformidade com Mattos (2005, p. 218), encontram nos alunos as causas do não aprendizado destes:

A utilização de critérios extraescolares na avaliação do aluno e da aluna é uma evidência nos Conselhos de Classe. Reforçados e validados pelo coletivo escolar, tais avaliações, baseadas em comentários e opiniões, assumem dimensões maiores e são decisivos na determinação do futuro dos alunos e das alunas.

Ao localizar as dificuldades apenas no aluno ou em elementos que extrapolam o universo escolar, o conselho de classe exige a escola de sua função específica de desenvolver metodologias capazes de proporcionar a aprendizagem de seus alunos.

Além disso, como pensar na preparação para o exercício da cidadania, finalidade da educação estabelecida pelo Artigo 2º da LDBEN nº 9394/96 ², se as práticas do cotidiano escolar não são pautadas no exercício da cidadania e impõem limites à participação efetivas dos alunos ou demais membros da comunidade escolar?

De que maneira é possível falar de escola democrática quando o que se tem dentro da escola é um conselho de classe que serve, raríssimas exceções, como espaço de justificativa dos resultados, geralmente ruins? Evidencia-se, assim, de acordo com Hofmann (2001), um conceito de avaliação preso aos resultados obtidos, em detrimento ao planejamento de ações voltadas para o futuro.

² A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM OU PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR?

A avaliação faz parte da atividade humana. Antes de realizar uma ação o ser humano avalia as condições e as possibilidades de realizá-la. Após a ação o mesmo reflete sobre os resultados atingidos: o que deu certo, o que deu errado, que aspecto pode ser melhorado para que se atinjam melhores resultados e assim por diante. O processo de avaliação, em conformidade com Souza (1991), ocorre desde as coisas mais simples até as mais complexas.

Na escola não é diferente, a avaliação é parte constante do processo ensino e aprendizagem. A escola ao elaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) avalia as propostas e defini a que melhor atinja os objetivos a serem alcançados. O professor, ao preparar a aula avalia a melhor maneira de ensinar o aluno. O aluno avalia os melhores meios de realizar as tarefas propostas pelo professor e assim, apropriar-se do conhecimento.

À escola cabe, portanto, a tarefa de criar condições para que o aluno se aproprie subjetivamente dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, preparando-o para o trabalho e para uma atuação social, crítica e autônoma, que o tornará protagonista de sua própria vida e do processo histórico de construção da cultura humana. Nas palavras de Saviani (2008b, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Para Freire (1999), essa tarefa de sistematização dos conhecimentos deve propiciar aos educandos uma atitude reflexiva sobre a sua ação de sujeito, a partir de sua percepção como integrante da realidade, logo parte construtora da cultura. A avaliação constitui uma das etapas deste processo e é por meio dela que se identifica o que foi apropriado pelo aluno. No entanto, é comum o uso do termo avaliação aparecer atrelado à provas e exames, dando a entender que se resume a quantificar os resultados obtidos é o que confirma Haydt (1995), sendo ratificado por Luckesi (2006, p. 34):

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

Essa confusão a respeito do que seja o ato de avaliar, se deu porque a importância dada aos resultados se tornou tão abrangente, que o termo avaliação passou a ser confundido

por provas e testes e assim os resultados materializados nas provas e testes deixaram de ser o meio utilizado para a averiguação do processo de ensino e aprendizagem e se tornaram o próprio fim desse processo, de acordo com o que aponta Luckesi (2006).

Desse modo, a avaliação passa a ser estratégia de regulação da escola aos preceitos mercadológicos. Sendo usada unicamente para averiguar a qualidade dos serviços educacionais. Tendo por modelo os padrões de eficiência e produtividade, necessários para a adequação da escola aos interesses do sistema capitalista, conforme, mostra-nos Ribeiro (s/d, p. 4):

[...] o que se constata é que, em um governo em que o capitalismo competitivo existe e de maneira marcante, a educação passa a se tornar não apenas um interesse social, mas também uma mercadoria, por isso tem que estar regulada pelos interesses do sistema capitalista, o qual divide a sociedade entre os mais desfavorecidos e a classe favorecida.

De acordo com Esteban (2009, p. 129), esse tipo de avaliação tem por base a *pedagogia do exame*³ “cuja aferição se realiza através de processo descontextualizado, constituído por práticas que encontram na separação entre sujeito que conhece e objeto de conhecimento seu princípio epistemológico”. E assim a autora acima mencionada (2009, p. 127), assinala que:

O resultado escolar dos estudantes, indiscutivelmente um fenômeno complexo, constantemente é apresentado como se referido especificamente a um efeito de ações individuais, não sendo analisado como fracasso de um projeto. A individualização conduz a reflexão de tal modo que ficam em segundo plano constatações que expressam a realização do exame como um meio para dar legitimidade a um projeto excludente e invisibilizar a desigualdade como uma de suas principais características.

No entanto, esse tipo de concepção de avaliação é oposta ao Artigo 24 Inciso V Alínea A da Lei 9394/96 que define que:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

³ Ver Cipriano Carlos Luckesi, “Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame”. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições**. 18 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

De acordo com Haydt (1995), avaliar não se resume a simples classificação a partir da quantificação dos resultados obtidos em testes ou provas, mas consiste de uma interpretação tanto dos resultados quantitativos quanto dos qualitativos, “abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social” (HAYDT, 1995, p. 10). Dessa forma de acordo com esta mesma autora, é possível analisar os resultados e usá-los como eixos norteadores para a prática, permitindo assim uma transformação que resultará em um melhoramento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo:

[...], avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. Dessa forma a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações ao aluno para melhorar sua atenção e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos. (HAYDT, 1995, p. 11).

De acordo com Hoffmann (2001), diferentemente da visão tradicional de avaliação, que tem por objetivo central a tabulação dos resultados, com o propósito de justificar de que forma se deu a etapa percorrida até o alcance de tais resultados, a avaliação mediadora tem como fim a projeção para o futuro.

E o conselho de classe é um dos poucos espaços, para não dizer o único, dentro da escola em que poderá ser possível um acompanhamento e planejamento que resultem em uma avaliação voltada para o futuro. Pois se pretende por meio de uma análise coletiva discriminar o que se efetivou, como se efetivou e quais os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido na escola; com a finalidade de planejar ações que vise o melhoramento do processo ensino e aprendizagem.

A crítica que se faz é que esse espaço tende a reforçar a visão tradicional de avaliação, presa a legitimação dos resultados. Diferentemente do que se define, o que ocorre no curto espaço de tempo dessa reunião é uma exposição dos resultados obtidos, seguidos de justificativas para os problemas, não sobrando espaço para o embate e o planejamento de ações voltadas para a transformação das ações futuras. Por isso, para Hofmann (2001, p. 28), os conselhos de classe:

[...] Só tem significado se forem constituídos com o propósito de aprofundar a análise epistemológica e didática do processo de aprendizagem dos alunos, de deliberar ações conjuntas que contribuam para o aprimoramento das ações futuras do corpo docente, dos alunos e de toda escola.

O conselho de classe é, portanto uma "faca de dois gumes", pois por um lado ele pode vir a ser uma prática avaliativa voltada para a transformação das ações futuras, mas por outro, ele pode servir a uma avaliação classificatória e discriminatória, presa a legitimação de resultados e em justificativas para a não aprendizagem dos alunos.

O que definirá se o conselho de classe será um espaço de fazer democrático, no qual se realizará uma avaliação mediadora, voltada para a melhoria das futuras ações; ou se, ao contrário, será um espaço de avaliação autoritária, classificatória e discriminatória são as *percepções de sociedade, de educação e de avaliação, expressas por seus atores*. Isto porque o conselho de classe é uma construção resultante do diálogo entre seus participantes, no qual a negociação dos sentidos e significados verbalizados por seus atores expressam as concepções teóricas mais comumente difundidas no meio educacional.

Segundo os estudos de Patto (1990) e outros autores, as concepções teóricas de base racista e preconceituosa foram amplamente disseminadas no meio educacional ao longo do tempo. Tais teorias racistas alegam existir diferenças intelectuais entre as raças humanas, afirmam a superioridade da raça branca, por considerarem esta mais evoluída que as demais raças. Essas afirmações serviram de âncora para a desumana exploração praticada contra os povos africanos e descendentes, assim como justificativa para as diferenças entre classes, em uma sociedade pretensamente democrática, com oportunidades igualitárias para todos. Essa assertiva é confirmada por Moyses e Collares (1997, p. 17):

A crença no *determinismo biológico* permite acreditar, sem conflitos, que a vida de um homem está definida por seus genes; daí, os fenômenos sociais - tanto os considerados bons como os ruins - seriam consequência da constituição genética dos homens que integram essa sociedade, ou esse grupo social.

Foi no cerne dessas teorias que se desenvolveram as ciências psicológicas e com elas os testes e escalas, usados para mensurar as capacidades intelectuais de cada indivíduo. Estes se expandiram para os meios educacionais dando origem as provas escritas, na qual os conhecimentos poderiam ser avaliados e classificados de modo "objetivo", dando início a construção das avaliações centradas no plano individual. Foi sobre essa base psicológica que se desenvolveu o movimento da Escola Nova, de acordo com Patto (1990), com a pretensa proposta de construir uma educação mais igualitária a partir da percepção das diferenças.

O conselho de classe, como foi dito antes, surgiu no seio desse movimento, sendo inicialmente planejado com este fim de classificar os indivíduos a partir da percepção das diferenças individuais.

No entanto, segundo Saviani (2000), o que a Escola Nova conseguiu foi reforçar uma educação discriminatória e excludente; pois as mudanças necessárias para essa nova escola exigia: uma escola ricamente equipada com diversos materiais educativos ao alcance dos alunos, salas menos lotadas, professores qualificados para ministrar as aulas a partir dos interesses dos alunos, etc. E essa escola, ainda de acordo com Saviani (2000, p. 48), só se efetivou para a pequena minoria que dispunha de todos esses recursos, “e nesse sentido elas se constituíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando a diferença.” Saviani (2000, p. 10), ainda assinala que:

[...] tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.

Sendo assim, a ênfase na diferença, consoante Patto (1997), serviu principalmente para reforçar a ideologia de sociedade igualitária, afirmando que as oportunidades existem para todos, logo aqueles que não a conquistam não o fazem pelo fato de possuírem características inadequadas para tal. Essas ideais foram tão amplamente difundidas no meio educacional, que se tornaram parte do senso comum passando a ser a principal justificativa para o fracasso escolar.

Conforme a crítica de muitos autores, o conselho de classe como espaço de avaliação coletiva acabou por se tornar o espaço de formalização da justificativa do fracasso escolar pelas diferenças dos alunos.

Nesse aspecto, Mattos (2005) e Prado e Earp (2010) comparam o conselho de classe a um júri, no qual os alunos são os réus e os professores são os acusadores e as acusações baseiam-se nas diferenças psicológicas, cognitivas, culturais, familiares e econômicas dos alunos, para provar o porquê do fracasso escolar.

Assim, esse espaço coletivo que deveria servir para a construção de uma avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao planejamento das futuras ações, simultaneamente a realização de uma educação democrática preocupada com a formação integral que emancipa o indivíduo frente à sociedade, acaba por se tornar um espaço de produção do fracasso escolar, pois os seus participantes ao invés de discutirem meios para se melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem, desviam seu foco unicamente para o aluno, como se este fosse o único responsável por todo o processo.

5 METODOLOGIA

Os primeiros passos dessa caminhada se deram no momento em que fiz as primeiras indagações referentes ao significado do conselho de classe para o processo ensino e aprendizagem. No entanto, esse primeiro passo não reflete o início dessa jornada, pois o princípio se deu na origem de tais questionamentos, as percepções, as concepções e os ideais de educação e de mundo que fui construindo no decorrer do curso e com os quais defini o meu modo de olhar o conselho de classe.

As aulas instigadoras que tive com os professores marxistas, me levaram a querer saber mais sobre o marxismo, assim em outubro de 2011, comecei a participar do Projeto de Extensão “Marxismo e a pesquisa em educação: estudos dirigidos”⁴, coordenados pela Prof^a Lara Cioffi; Prof^a Lílian Caroline Urnau; Prof^a Gedeli Ferazzo. No grupo pudemos realizar várias discussões que me ajudaram a olhar o mundo com outros olhos. De modo geral, pude compreender que o mundo em que vivo, de acordo com Marx e Engels (1998, p. 36-37), não foi dado naturalmente, ao contrário é uma construção humana em constante transformação:

Os homens são produtores de suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Outra motivação para esta pesquisa surgiu da participação em 2013, no Projeto de Extensão “Democratização da escola pública: implementando o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar da Escola Padre Ângelo Spadari”⁵, coordenado pelas mesmas professoras anteriormente citadas.

Da participação nesse projeto, a partir dos estudos e dos encontros que tivemos com pais, alunos, funcionários, professores, gestores e comunidade local, ficou latente em mim o entendimento de que uma educação democrática se faz com a participação de todos, que cada segmento escolar possui contribuições significativas para a melhoria da escola e que, por isso,

⁴ No grupo realizávamos a leitura e o debate de obras de cunho marxista, debatendo e trazendo as questões para a atualidade, procurando identificar de que forma essas questões se relacionam com a educação na atualidade, servindo para esclarecer e ajudar na reflexão e busca de soluções para as dificuldades educativas atuais.

⁵ Nesse projeto, realizávamos estudos de textos sobre a democratização, mais especificamente sobre o papel dos conselhos escolares na democratização da escola e organizávamos reuniões com a comunidade escolar, essas reuniões objetivavam a participação de todos os segmentos da comunidade, por isso o papel do grupo de pesquisa não era opinar, mas sim, coordenar as discussões de modo que eles próprios pudessem produzir o projeto político pedagógico que melhor lhes aprofundasse.

todos podem e devem ter o direito de participar das decisões que são tomadas referentes ao ambiente escolar.

Não haveria, portanto, outro modo de encaminhar essa pesquisa que não fosse pela abordagem qualitativa, pois se depreende dessa a interação pesquisador, objeto de estudo e sujeito da pesquisa; a compreensão do problema como uma realidade vivenciada por pessoas reais com sentimento e inquietações quanto ao seu cotidiano, sendo o objeto a resultante dessa construção social que se desencadeia e na qual cabe ao pesquisador procurar observar e compreender as pessoas e as condições que lhes originam, pois, segundo Freitas (2002), somos seres ativos e em constante reconstrução.

Desse modo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 11) a pesquisa qualitativa é “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. É o que ratifica González Rey (2011, p. 28):

[...], a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção. O social surge na rota única dos indivíduos constituídos em uma sociedade e uma cultura particular.

Nesse caminho, eu, como pesquisadora, não sou um ser estranho, alheio ao meu objeto e aos sujeitos da pesquisa. Não sou neutra, porque, conforme Freitas (2002), pelo contrário, escolhi um caminho, uma perspectiva de mundo, um modo de olhar para esse objeto e esses sujeitos. De acordo com Severino (2007), o meu objeto de estudo também não é algo imutável, pronto e acabado, ao contrário está em constante transformação e nesse processo são os sujeitos em suas relações sociais a mola mestra, o motor que aciona tais transformações. Essa assertiva é também atestada por González Rey (2011, p. 38):

O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. Por sua vez, suas ações na vida social constituem um dos elementos essenciais das transformações da subjetividade social.

Segui, portanto, por esse caminho; implica numa preocupação em buscar compreender a maneira subjetiva com que cada indivíduo percebe o objeto em estudo, tendo em vista a compreensão do mesmo como uma construção, resultante das relações dialógicas, nas quais as

subjetividades dos indivíduos se confrontam e se completam, dando forma ao objeto como um todo.

Assim, de acordo com Gonzáles Rey (2001, p. 37):

A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual.

Por isso, dentro da abordagem qualitativa há várias perspectivas de análise. A perspectiva com a qual pretendo trabalhar é a histórico-cultural, farei uso preferencialmente de atores que apresentem uma concepção materialista para demonstrar o conselho de classe como uma instância construída historicamente e que continua em transformação, uma vez que o ser humano está em constante conflito entre o que está posto e o que vive em sua práxis diária, sendo que, de acordo com Severino (2007), são as suas relações um complexo processo revolucionário de embate entre os sentidos e os significados.

Os sentidos representam a singularidade, a maneira subjetiva de compreensão da realidade. Eles são instáveis, mudam conforme o contexto e as condições pessoais em que se estabelecem. Os significados são a compreensão generalizada do que foi construído historicamente.

Nesse caso, em conformidade com Vygotsky (2009), os significados do conselho de classe são a apreensão do que foi estabelecido historicamente pelas relações sociais. Enquanto os sentidos são a interpretação, o modo individual que se tem do conselho de classe em razão das relações sociais vivenciadas pelo indivíduo.

O objetivo dessa pesquisa consiste em fazer uma reflexão sobre a prática do conselho de classe, a partir da identificação das concepções de educação que se mostram presentes nas falas dos atores, buscando assim descrever as possíveis implicações destas para o processo ensino aprendizagem. A base para a reflexão está centrada na observação dessa relação dialética, em que sentidos e significados se interpõem e se aglutinam tornando-o realidade concreta que tem um impacto na vida escolar. Pois, conforme dito por Freitas (2002, p. 29) "Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social".

Tomei como objeto de estudo o conselho de classe das séries finais do ensino fundamental, de uma escola situada em um bairro periférico do município de Ariquemes. Ali,

realizei pesquisa documental e entrevistas com a vice-diretora, um coordenador pedagógico, duas orientadoras, a secretária, três professoras, três pais e três alunos durante o ano de 2014.

A realização da pesquisa de campo

Num primeiro momento, me dirigi até a escola escolhida e me apresentei à diretora. Disse-lhe que pretendia fazer uma pesquisa para a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso naquela escola a respeito do conselho de classe. Expliquei-lhe que faria entrevistas com alguns representantes dos segmentos escolares, e que essas seriam gravadas em áudio e depois transcritas para serem usadas na análise dos resultados da pesquisa.

Esclareci ainda que depois de transcritas o áudio seria excluído e que os nomes e dados dos participantes permaneceriam em sigilo, sendo que as informações coletadas seriam mantidas sob a minha responsabilidade e somente utilizadas para esta pesquisa e para publicações científicas derivadas.

Com o aval da diretora, iniciei minha pesquisa. Devido o impasse com os horários tive que ir várias vezes à escola para conseguir realizar todas as entrevistas, o que acabou sendo muito positivo para a pesquisa, pois pude conhecer melhor as pessoas e a rotina da escola, e assim me familiarizar com os sujeitos e com o ambiente, isto feito, de acordo com Sato e Souza (2001), a minha presença naquele meio tornou-se um pouco menos estranha.

A gravação e transcrição das entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2014. O tempo de cada entrevista individual variou de cinco a quarenta minutos. Durante a realização das entrevistas, pude perceber em alguns dos casos um constrangimento do entrevistado diante do fato de sua fala estar sendo gravada. Muitas vezes, após desligar o gravador se estabelecia uma relação menos formal e ainda, de acordo com Sato e Souza (2001), os sujeitos se sentiam mais à vontade para compartilharem seus sentimentos e experiências com maior naturalidade e clareza. Essas experiências apesar de não poderem estar transcritas literalmente aqui, foram fundamentais para a compreensão e posterior produção da análise dos fatos.

Dessas entrevistas extrai as informações que considerei relevantes para uma melhor compreensão do objeto de estudo e para melhor analisá-las, organizei-as nas seguintes categorias:

- INDISCIPLINA: O CERNE DO CONSELHO DE CLASSE?
- CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO OUTRAS POSSIBILIDADES

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para compor a análise do material coletado, iniciarei apresentando a definição de conselho de classe estabelecida no regimento interno, documento que prescreve as normas internas de funcionamento da escola.

De acordo com Regimento Interno (ARIQUEMES, 2013) a reunião do conselho de classe na escola pesquisada acontece ao final de cada bimestre, contando com a participação de diretor, coordenador, secretária, orientadores e professores.

Neste documento, os alunos, representados pelos líderes de sala, aparecem como componentes do conselho de classe, no entanto, nas entrevistas foi exposto que apenas em uma época passada estes participaram. Atualmente, não há a participação de alunos. Os pais por sua vez não participam e nem tampouco estão estabelecidos no regimento como componentes do conselho de classe, ao contrário do que sugere a literatura sobre o conselho de classe.

No artigo nº 51 do regimento interno padrão das escolas municipais de Ariquemes, o conselho é descrito “como órgão colegiado em assuntos pedagógicos e disciplinares, instituído com atuação restrita a escola” (ARIQUEMES, 2013, p. 40). Seus objetivos expostos no artigo nº 59 direcionam para a análise de um conjunto de aspectos do processo de ensino e aprendizagem que inviabilizam o bom desenvolvimento do trabalho escolar. Dentre os quais, ressalta-se aqui:

- I** – possibilitar a avaliação do desenvolvimento dos alunos considerando suas singularidades, comportamentos, aprendizagem e histórias de vida;
- II** – permitir a reflexão coletiva e a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, buscando estratégias mais adequadas para cada discente ou turma, compartilhando informações para embasar a tomada de decisões;
- V** – traçar metas para que as mudanças sugeridas sejam efetivamente realizadas;
- VI** – proporcionar ao professor e ao aluno meios para desenvolver o espírito crítico e reflexivo, bem como um maior envolvimento no trabalho na escola;
- VIII** – discutir acerca da aprendizagem dos alunos, o desempenho dos docentes, os resultados das estratégias empregadas e adequar a organização curricular, a fim de avaliá-los coletivamente;
- IX** – possibilitar uma auto e heteroavaliação dos seus componentes, repensando a relação estabelecida entre os profissionais e seus conteúdos de trabalho;
- XII** – definir ações que visem a adequação dos métodos e técnicas de ensino ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo, quando houver dificuldade de aprendizagem;
- XIII** – discutir e apresentar sugestões que possam aprimorar o comportamento disciplinar das turmas; [...].

Entretanto, como poderá ser visto adiante, na análise das entrevistas se observou que o Conselho de Classe é caracterizado especificamente como espaço de discussão da situação escolar dos alunos. Retomarei esse documento no decorrer da análise.

Vejamos agora, com mais detalhes, como os entrevistados expressam o sentido do conselho de classe.

6.1 INDISCIPLINA: O CERNE DO CONSELHO DE CLASSE?

A indisciplina dos alunos foi exposta nas entrevistas como uma das principais problemáticas discutidas no conselho de classe. Considero relevante, inicialmente, fazer uso da fala da secretária por ela estar presente em todas as reuniões e porque a sua tarefa (de fazer o registro da reunião) permite que ela escute todas as colocações e tenha uma visão mais geral de como o conselho de classe funciona. Vejamos:

O foco dos conselhos de classe é a indisciplina [...] e nota também. Assim, nota acho até que não tanto, mas o mais eu acho que é indisciplina mesmo. O conselho eu acho que é mais focado na indisciplina. [...] Indisciplina. O tempo todo. Indisciplina é o tempo todo é falado, em todos os conselhos a indisciplina é o mais focado. (SECRETÁRIA).

Mas o que vem a ser a indisciplina? De acordo com Rego (1996), não existe um consenso quanto ao conceito de indisciplina, no entanto, existe no meio educacional uma ideia bastante difundida que parece se apresentar na fala dos entrevistados da presente pesquisa. Ainda segundo Rego (1996, p. 85):

Costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na 'falta de educação ou de respeito pelas autoridades', na bagunça ou agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados.

Define-se, desse modo, a indisciplina como um comportamento “ruim” inerente ao aluno. A fala seguinte é bem contundente nesse ponto, pois ao focalizar a contração "deles", usada em substituição ao pronome possessivo de 3ª pessoa "sua" (sua desmotivação, sua falta de participação), explicita a percepção de indisciplina como um problema do aluno, gerado a partir de suas inabilidades em motivar-se e em participar. O modo como a vice-diretora da escola refere-se à indisciplina é um exemplo dessa tipificação, presente também em todos os outros depoimentos:

A questão da indisciplina é o que pesa mais. No conselho de classe é a indisciplina, entra a desmotivação deles, a falta de participação deles nas aulas e isso acaba gerando a indisciplina. (VICE-DIRETORA).

De acordo com Rego (1996), esse enfoque dado à indisciplina expressa que este é o principal problema encontrado pela escola ao desenvolver o seus objetivos de ensino e aprendizagem. Para a autora acima assinalada (1996, p. 85), “A disciplina parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola”.

A dificuldade em si não é de ensinar o aluno, é mais a questão comportamental, e uma das questões mais discutidas então é a questão do comportamento. (VICE-DIRETORA).

Essa fala da vice-diretora parece expor a concepção de educação que parece nortear a instância conselho de classe. Mostra-se com bastante ênfase, nessa fala, a ideia de escola detentora de conhecimento. De acordo com Luckesi (1992), essa concepção de escola, entende que o aluno tem que se adequar ao saber; os alunos precisam ser moldados adequadamente para estarem preparados para adquirirem os conhecimentos que lhes serão transmitidos.

Nessa concepção tradicional de educação, inexistente um olhar reflexivo sobre a escola que não é considerada como uma construção sócio histórica, alicerçada sob uma teia de relações entre sociedade e indivíduo, conhecimentos sistematizados e conhecimentos cotidianos, ensino e aprendizagem, é o que aponta Freire (1996, p. 43-44):

Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Ao apontar o comportamento do aluno como a principal dificuldade encontrada pela escola ao desempenhar o seu trabalho, se está dizendo que as causas comportamentais são individuais, resultantes de características inatas que estes possuem, colocando a escola numa posição de inércia diante de uma situação considerada, conforme Machado e Proença (2004, p. 42), natural e intransponível, quando na realidade é social e histórica:

“Naturalizar”, o que é isso? É pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Aprisiona-se assim a diferença. Explicando melhor: quando sentimos que é natural acontecer aquilo que nos incomoda, ficamos sem ideia, como se existisse algo fora de nosso alcance que nos impõem a existência de um objeto a ser analisado. As perguntas passam a ser, por exemplo, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Como se existisse “a criança que não aprende” em si. Nós nos excluimos assim das práticas e das relações [...] As relações ficam estagnadas.

A fala da vice-diretora parece seguir essa linha de pensamento, ao dar a entender que a escola não teria nenhuma dificuldade em desempenhar o seu papel de ensino e aprendizagem e que essa tarefa seria bem desempenhada, não fosse o comportamento inadequado dos alunos. O que não é viável, segundo Haydt (1995) pois, ensino e aprendizagem estão intrinsecamente ligados sendo um o reflexo do outro.

Desta forma, segundo Haydt (1995, p. 7), é impossível considerar o comportamento do aluno como um fator desconectado das relações que acontecem no espaço escolar e da prática do professor. Assim:

[...] o progresso alcançado pelos alunos reflete a eficácia do ensino. Ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda. Nesse sentido, pode-se dizer que o rendimento do aluno é uma espécie de espelho do trabalho desenvolvido em classe. Ao avaliar os seus alunos, o professor está também, avaliando seu próprio trabalho.

Ainda de acordo com Rego (1996), essa visão é inapropriada pois desconsidera que as ações dos alunos são um processo constante de construção mediado pela relações sociais que este vivencia, sendo a indisciplina um produto da escola e não algo anterior a ela.

É necessário, no entanto, que fique claro que não se está dizendo que a indisciplina seja um produto essencialmente inerente à escola.

Por outro lado, se percebe que a escola não é um mero receptáculo de problemas exteriores, ela é construída por uma rede de relações que, muitas vezes, entram em conflito entre si, porém que se conjugam na tarefa de atribuir uma nova conduta aos seus educandos por meio da aquisição do conhecimento sistematizado.

Nos discursos, o comportamento do aluno aparece como ponto central do conselho de classe. O que difere do que está prescrito nas normativas do regimento interno, que conforme já foi mencionado anteriormente, estabelece uma reunião reflexiva, de análise coletiva das ações pedagógicas que se realizaram no decorrer do bimestre sendo seus objetivos:

- II** – permitir a reflexão coletiva e a intervenção no processo de ensino e aprendizagem, buscando estratégias mais adequadas para cada discente ou turma, compartilhando informações para embasar a tomada de decisões;
- III** – possibilitar a discussão e aperfeiçoamento de métodos e técnicas almejando a eficiência e eficácia do ensino. (ARIQUEMES, 2013, p. 43).

Nessa análise, seriam observadas quais metodologias foram favoráveis e quais não foram para o processo de ensino e aprendizagem e quais mudanças precisariam ser feitas para um melhor aproveitamento das aulas no próximo bimestre.

No entanto, o que se percebe é que esse momento coletivo, no qual se realizaria uma avaliação abrangente envolvendo todos os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, ao trilhar por esse caminho de indicação da indisciplina como causa intransponível dos problemas de ensino e aprendizagem, se torna uma avaliação fragmentada voltada unicamente para o apontamento dos “problemas” apresentados pelos alunos.

O ponto forte, no caso, seria um dos pontos fortes, não é grande coisa mas seria um ponto forte, é essa questão, você perceber que realmente o aluno que tá ruim com você, que tá com nota baixa com você, também tá com nota baixa com os outros professores. (PROFESSORA A).

O conselho de classe, nesse caso, seria o espaço para avaliar o aluno e descobrir se ele está com desempenho ruim apenas em uma disciplina ou em outras também, sendo este último o critério utilizado para o seu "diagnóstico escolar". Ou seja, se for mal avaliado por outros professores, significa que o problema é dele e não da escola.

Tal critério parece insuficiente para a construção dessa afirmativa de que o problema é apenas do aluno, pois é possível que essa concepção de indisciplina como inerente à pessoa possa estar sendo compartilhada por todos os professores. Dessa maneira, de acordo com Hofmann (2001, p. 20), todos podem estar partilhando de uma concepção tradicional de avaliação que busca na explicação do passado a justificativa para os resultados obtidos:

[...], a preocupação do avaliador é de apontar e tentar explicar resultados obtidos pelo aluno, para iniciar um novo período avaliativo. Seus registros, anotações, privilegiam nitidamente o passado, compilados para explicar e justificar o grau de aprendizagem alcançado pelo estudante ou para descrever como ele se apresenta, naquele momento, em termos de atitude. A partir desses dados, o professor irá proferir sua “sentença”, seu julgamento sob a forma de conceitos, graus numéricos ou pareceres descritivos.

O que se compreende dessa citação, assim como das entrevistas e observações em geral, é uma percepção fragmentada dos problemas, que são descritos de forma isolada e independente.

Assim, os professores e equipe pedagógica, por não apresentarem um entendimento mais abrangente de como se dá a construção do processo de ensino e aprendizagem, segundo Mattos (2005), usam o conselho de classe para procurar em seus pares a justificativa para os resultados insatisfatórios. Quando se deveria realizar uma observação e análise dos dados e resultados que foram atingidos com o intuito de planejar a próxima etapa.

Neste caso, o momento de avaliar o desenvolvimento do aluno individualmente já foi realizado pelo professor anteriormente dentro da sala de aula (essas avaliações já foram registradas em forma de notas). A ideia de levar o tema para o conselho só reafirma esse "diagnóstico" inicial, não possibilitando uma análise mais crítica.

No entanto, isto não parece estar evidente para os professores e equipe pedagógica, pois esses não percebem no conselho de classe a possibilidade de planejar as próximas ações e encontrar a solução para suas dificuldades. Não o compreendem como alternativa para a resolução efetiva do problema.

Observemos a fala da Professora A, a seguir:

[...] só que o conselho de classe, muitas vezes ele já é final, era pra discutir no dia-a-dia, tipo assim: "mas porque que tá acontecendo, vamos resolver agora"; aí deixa pra se resolver lá no final, a nota já encerrou, o bimestre já acabou, você não tem como voltar atrás. (PROFESSORA A).

A professora A faz uma crítica à estrutura do conselho de classe, na qual é possível observar que ela entende que o conselho de classe deve servir de recurso para a reflexão e reorganização das práticas escolares, mas, na prática, isso não acontece, pois essa reunião acontece no final das etapas. E assim o apoio que os professores precisariam para sobrepujar as dificuldades, que não são poucas, não se efetivam, restando-lhes apenas desabafos e justificativas.

Esse sentimento de insatisfação acaba por prender seus participantes aos acontecimentos passados fazendo com que estes se esqueçam de definir os aspectos que serão avaliados e quais critérios serão utilizados criticamente. Sendo então o conselho de classe organizado de modo que as discussões partam de um único fator da questão, o aluno, que inclusive tem seu nome citado em reunião. Vejamos:

[...] é citado os nomes dos alunos que são indisciplinados e os alunos que são faltosos. (PROFESSORA C).

Durante a realização da pesquisa, foi possível observar que o critério inicial para colocar o nome do aluno em pauta durante o conselho de classe, não é a indisciplina ou as faltas, mas sim as notas. A nota parece ser o "carimbo" que retrata a indisciplina e as faltas. Os adjetivos, em sua maioria negativos, são colocados sob os alunos que não atingiram a pontuação mínima exigida e que já estão "marcados" pela nota baixa.

Por outro lado, os alunos que tiveram um bom rendimento não entram em questão, sendo apenas lembrança dos professores na reunião.

a gente enfatiza mais os que estão com dificuldade né; os que são bons também, que tem bom desenvolvimento né, também merecem ser lembrados né. (VICE-DIRETORA).

Isso parece corroborar com a ideia de justificação dos resultados considerados insatisfatórios, pois do contrário poderia se citar também esses outros alunos, colocando em debate os aspectos positivos, com a intenção de se estender essa situação para os demais. E a partir da reflexão entre os pontos negativos e positivos se poderiam procurar meios de se planejar as próximas etapas.

Outra consequência de citar individualmente os alunos é a desconsideração que se faz aos demais aspectos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Pois, de acordo com Collares e Moysés (1994), ao focar-se unicamente no aluno, entende-se que a dificuldade seja um problema localizado no indivíduo e não parte de um processo.

Assim, confirmam as autoras acima citadas (1994, p. 26). “A aprendizagem e a não aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso – portanto, também não tem responsabilidade”.

O que os limita a expressar juízos de valores que servem para classificar os alunos, fazendo a separação entre os que são considerados bons e os que são considerados maus alunos; o que de certo modo já pré-determina quem será reprovado e quem será aprovado ao final do ano letivo.

Citar constantemente os nomes dos alunos imprimindo-lhes alguns adjetivos é uma forma de rotular o aluno, que será personificado, passando a ser representado por um único tipo de tendência, comportamento, ação ou qualidade, a que mais tenha se evidenciado no espaço escolar: “inteligente”, “comportado”, “indisciplinado”, “faltoso”.

Por meio desses juízos e rótulos emitidos durante o conselho de classe se procura justificar os resultados das avaliações efetuadas sobre o aluno. O que é o mesmo que afirmar, por exemplo, que o fato de um aluno não apresentar um comportamento que esteja dentro dos padrões considerados aceitáveis dentro do espaço escolar, signifique que este possua um grau de aprendizagem insuficiente ou inferior ao de um aluno que se comporta adequadamente (um aluno quietinho).

No entanto, esse tipo de associação pode não condizer com a realidade. Quem garante que não existam alunos reservados, quietos, que apresentam menores desempenhos e que do mesmo modo possam existir alunos inquietos, indisciplinados, que apresentam resultados satisfatórios? O risco que se corre é que esses juízos sejam usados como forma de punição, para os alunos que “atrapalham” as aulas, com seus comportamentos ditos indisciplinados.

Nesta pesquisa, foi possível observar que o conselho de classe tem servido para punir o aluno. Às vezes, por meio décimo um aluno “mal” comportado fica retido enquanto que, outro aluno com uma nota bem inferior, é passado por ser considerado um aluno “quietinho” que não atrapalhou as aulas.

Mas e o aprendizado onde fica? Ficar “quietinho” é a medida do progresso do aluno? Não há pesquisa científica alguma que demonstre que ficar quieto em sala de aula é sinal de aprendizagem, pelo contrário, estudos de base histórico cultural indicam que o desenvolvimento humano ocorre na relação entre seus pares.

Nesse sentido, a relação professor e aluno e aluno e aluno tem grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem, pois o sujeito é ativo ele age sobre o meio. É o que ratifica Rego (1995, p. 98), ao discutir a perspectiva histórico-cultural diz que:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

A retenção do aluno como forma de punição, acontece nos conselhos de classe de fim de ano. Momento em que esta instância tem o poder de reavaliar coletivamente o aluno que não alcançou a nota mínima exigida, decidir coletivamente por meio do voto, sobre a aprovação ou retenção deste.

Nesse momento, o interesse por compreender o desenvolvimento cognitivo alcançado pelo aluno é abandonado (uma vez que já não há o que fazer). Já que em conformidade com

Paro (2001, p. 21), alunos que teriam condições cognitivas de avançarem para a próxima etapa, acabam sendo reprovados, por terem sido indisciplinados e nada ter sido feito ao longo do processo:

A atividade pedagógica que se dá na escola supõe um quase infindável conjunto de atividades, de recursos, de decisões, de pessoas, de grupos e de instituições, que vão desde as políticas públicas, as medidas ministeriais, passando pelas secretarias de educação e órgãos intermediários, chegando à própria unidade escolar em que se supõem envolvidos o diretor, seus auxiliares, a secretaria, os professores, seu salário, suas condições de trabalho, o aluno, sua família, os demais funcionários, os coordenadores pedagógicos, o material didático disponível etc. etc. Mas, no momento de identificar a razão do não aprendizado, apenas um elemento é destacado: o aluno. Só ele é considerado culpado, porque só ele é diretamente punido com a reprovação. Como se tudo, absolutamente tudo, dependesse apenas dele, de seu esforço, de sua inteligência, de sua vontade. Para que, então, serve a escola?

Subentende-se que nas avaliações coletivas que se realizam, nessas reuniões, não há questionamentos quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. O que parece prevalecer como critério avaliativo são as atitudes comportamentais dos alunos, se era obediente ou desobediente, disciplinado ou indisciplinado, se fazia as tarefas, se assistia às aulas. Sendo os tópicos em questão levantados de forma aleatória sem critérios avaliativos pré-estabelecidos.

Na maioria das vezes, usa-se o conselho pra reclamar, pra falar mal do aluno. [...] mas na verdade o conselho não é pra você detonar uma sala é pra você conhecer os problemas da sala. (ORIENTADORA A).

A orientadora A faz aqui uma crítica ao encaminhamento que se tem durante o conselho de classe. A insatisfação dela está no fato desse colegiado não passar de um instante de desabafos, quando o ideal deveria ser conhecer os problemas e elaborar estratégias para a sua resolução.

Encontram-se também nessa fala, elementos que evidenciam o quanto o conselho de classe tem servido para partilhar e firmar entre os pares alguns rótulos sobre o aluno individualmente, assim também como sobre um grupo de aluno, como retrata a fala da orientadora A, ao expressar que o conselho de classe tem servido para “detonar” (destruir, acabar) com uma sala.

Desse modo, o conselho de classe tem produzido uma classificação que ultrapassa o plano individual, chegando a classificar como problema todo um grupo de alunos. Mais uma vez, faremos uso da fala da secretária para demonstrar como isso se processa. A consideração

ao seu discurso se deve ao fato dela não possuir relação direta com os alunos, sendo o conselho de classe o momento em que ela acaba conhecendo os alunos, sendo portanto um conhecimento indireto produzido a partir da mediação dos professores e equipe pedagógica presentes. A participação indireta da secretária na vida dos alunos reforça o poder da rotulação que veem se produzindo nesse colegiado.

Quando o pai vai fazer a matrícula a gente, eu brinco né, não está escrito na testa, pra gente poder selecionar os alunos, mais acaba caindo, então é um contágio não sei o que é, que vira aquela turma abençoada; o ano passado era o 6º C, acho que era o 6ºC que era “À TURMA”. Que era toda turma indisciplinada né; se salvar um ou outro a gente nem, nem aparece né, porque a turma ela faz tanta bagunça que aquele que não faz não aparece entendeu. (SECRETÁRIA).

Nesse momento, não há mais um olhar para o indivíduo em si, mas para o todo de maneira geral, como se todos os alunos presentes em determinada turma, fossem iguais portadores de um mesmo “defeito”; menosprezando as características individuais que evidenciem atitudes tidas como corretas ou aceitáveis dentro da escola, em favor dos comportamentos e atitudes considerados inadequados, por considerarem que estes sejam preponderantes naquele espaço. E assim, a situação de exclusão provocada pela classificação e rotulação, se alarga tanto, que o excluído agora não é apenas aquele que não se adapta, mas também todos que estejam incluídos na “turma problema”.

Em suma, as entrevistas evidenciam a presença de um conselho de classe que não condiz minimamente com as configurações de uma educação democrática.

Nesta, segundo Benevides (1996) os diversos conhecimentos e opiniões são partilhados e valorizados na construção de uma prática educativa voltada para a formação integral na qual o indivíduo se aproprie dos conhecimentos sistematizados e desenvolva uma consciência e uma criticidade política.

6.2 CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO: OUTRAS POSSIBILIDADES

Nesse íterim, a inexistência de representações de pais e alunos parece ser fator determinante para a constituição de um conselho de classe autoritário, discriminatório e excludente. Não parece coerente realizar um colegiado de cunho avaliativo, no qual não estejam presentes os principais interessados. Já que parece ser fácil e cômodo deferir sentenças, quando se tem o apoio de seus pares e a ausência dos réus em questão. Esse fato é

demonstrado por Matos (2005) e, está latente na fala da vice diretora, conforme ver-se-á abaixo:

Nós teríamos que mudar também a nossa maneira de falar, né, porque às vezes a gente acaba falando muito escrachadamente né, a questão dos alunos, então a gente teria que nos policiar quanto à questão da fala né. (VICE-DIRETORA).

Como se pode ver, essa fala dá a entender que são usados termos ofensivos e preconceituosos para se referir aos alunos e as suas famílias, sem que estes nem ao menos imaginem. Se estes estivessem presentes a situação seria diferente, se tornaria menos discriminatória. Pois, a ação pedagógica só pode ser considerada democrática, quando estiver sendo projetada a partir dos interesses coletivos da comunidade escolar e isso só acontece quando se conhece e se valoriza as pessoas reais, livres das idealizações e estereótipos.

Esse modo de olhar e se relacionar com pais e alunos reforça a visão ideologizada, na qual o conhecimento do grupo dominante é considerado o único aceitável, sendo todos os demais considerados inapropriados e sem valor algum.

É o que aponta Esteban (2008, p. 17), “Legitimar uma única perspectiva epistemológica, um único universo de conhecimentos, um único processo cognitivo, um único conjunto de valores, é um modo de desqualificar tudo o que se diferencia do que se assume socialmente como padrão.”

Por isso, ao realizar esse colegiado sem a presença destes, a escola ignora que estes tenham conhecimentos e interesses referentes as ações que são desenvolvidas na escola. Sendo o mesmo que dizer que os alunos e seus familiares são desprovidos do discernimento e conhecimento necessário para participarem do conselho de classe.

A participação de pais e alunos no conselho de classe possibilitaria que o diálogo e avaliação acontecessem de forma mais reflexiva, pois o processo de ensino e aprendizagem seria observado por outra vertente. Pais e alunos poderiam contribuir com seus interesses e objetivos em relação à escolarização, suas impressões das aulas, dos professores, da escola e etc. Conforme Ferreira (2000, p. 168), o diálogo é o caminho para a construção de uma “gestão democrática da educação, comprometida com a formação de homens e mulheres autônomos, orgânicos, competentes e capazes de dirigir seus destinos, o destino das instituições e da nação, na complexidade do mundo globalizado”.

No entanto, a equipe escolar parece não perceber desse modo, uma vez que não consideram oportuna a participação no conselho de classe, como exemplifica a fala do coordenador referente a este assunto, vejamos:

Você acha que seria importante a participação dos pais e alunos no conselho de classe?

Eu creio que não. O conselho de classe tem que ser reservado para os professores e a direção, porque ali é a hora em que todos os professores se unem com a gestão e o secretário, pra ver a questão dos alunos, pra ver a questão das notas, os alunos que estão com dificuldades, tudo isso aí é conversado no conselho de classe, as atitudes para serem tomadas futuramente e muitos pais eles não compreendem certas coisas que acontecem na escola, então o momento dos pais seria em outra reunião. (COORDENADOR).

Nota-se que o conselho de classe é percebido com um momento técnico, cabendo aos especialistas (direção, coordenação, professores e secretário) avaliarem as questões pedagógicas (ou melhor, o aluno), sem inferências de sujeitos leigos. Para Esteban (2009), isso define a presença de uma concepção autoritária de avaliação, na qual os conhecimentos dos sujeitos são subalternizados, sendo negado o reconhecimento e a valorização das diferenças. O que apresenta aspectos de práticas escolares que, de acordo com Esteban, (2008, p. 24): “se articulam aos processos sociais de produção e manutenção da colonialidade do saber como estratégia da consolidação da colonialidade do poder”.

Indica a falta de crédito que se dá aos pais e alunos. A fala do coordenador acima e a da orientadora abaixo expressam a percepção de que estes não possuem os requisitos necessários para a participação, que estes não sabem discernir entre uma prática educativa boa e uma ruim. Ou seja, o pai e a mãe não “sabem”, são desprovidos do saber.

Observemos o que diz a orientadora B, na fala a seguir:

O pai não sabe o que que rola, o pai não sabe o que que acontece, o pai não tem conhecimento de muita coisa. (ORIENTADORA B).

Chega-se até a considerar inoportunas e errôneas as possíveis interferências que surgiriam da participação de pais, pois está também presente a ideia de que os pais não dão a educação correta aos filhos e consequentemente não ajudam a escola.

Vejamos a seguir o que a secretária diz sobre a participação dos pais no conselho de classe:

Tem pai eu acho que não é só aqui, eu acho que é em todo lugar, que o filho ele pode tá errado que o pai vai ficar do lado do filho e aí ele vai dar mais tumulto do que já tem só entre os professores eu acho que não seria viável não. (SECRETÁRIA).

Os pais são vistos causadores de conflito por serem supostos defensores do aluno, frente as acusações feitas no conselho de classe. O discurso de que não “sabem” nada, parece servir bem para justificar sua ausência. Não sabem exatamente porque não lhes é permitido saber.

Você acha que os pais poderiam participar do conselho de classe? Que seria interessante a participação deles? Seria possível a participação deles? Não, eu não. Eu não acredito que seria interessante os pais participarem do conselho não, porque o conselho, eu vejo assim, é o momento do professor. É o momento dele falar, dele expor os problemas da turma e quando tem um pai dentro, sempre vai travar e a gente sabe que trava porque, às vezes, o pai não vai gostar e, se o pai não gostar, ele vai querendo ou não, ele vai dar a opinião dele. (ORIENTADORA A).

Essa fala demonstra a resistência que a escola tem de abrir-se para o diálogo, de aceitar as opiniões diferentes das suas. Sugere também a ideia do conselho de classe voltado para encontrar justificativas para os problemas, pois não se deixa espaço para críticas, não se abre a possibilidade de ouvir o outro, de refletir e assim planejar as futuras ações.

A percepção que se tem da participação do aluno não difere da que se tem dos pais, pois se considera também que os alunos não têm discernimento e conhecimento para discutirem as questões pedagógicas. O saber científico é de domínio apenas dos “autorizados”. É expressivo o que diz essa professora referente à participação dos alunos. Ao citar a experiência vivenciada por ela em uma outra escola em que ela trabalha e na qual os alunos participam do conselho de classe.

Porque muitas das vezes eles fazem perguntas simples, bobas, que não fazem parte do conselho né. Ou, às vezes, colocam assim em pauta alguma questão pessoal que não tem nada a ver com o que a gente tá tratando naquele momento, e às vezes fica até constrangedor. (PROFESSORA B).

A professora faz uma crítica à participação do aluno por considerar que eles levam para o lado pessoal. Mas será que não é exatamente isso o que acontece no Conselho de classe, ao focar-se na indisciplina como um fator alheio à escola, próprio dos alunos, ou da educação que eles trazem de casa?

A gente trabalha muito a indisciplina aqui na escola, porque os alunos são indisciplinados. Então a gente vê o problema é do professor mesmo, ou o problema é deles, está vindo de casa este problema, o aluno não respeita. Então a gente tem que trabalhar isto daí com eles, trabalhar respeito mútuo, toda essa questão familiar, que era pra família tá trabalhando isto aí, a gente trabalha aqui na escola, a gente assume um papel que não é nosso. (COORDENADOR).

Dessa maneira, a escola discrimina as famílias presentes na comunidade escolar e as culpam pelo insucesso ao julgar que as estruturas das famílias não condizem com os princípios de boa educação ofertados pela escola. Tal como relatam Patto (1988), Mattos (2005), entre outros autores, que discutem o tema do fracasso escolar, a responsabilidade acaba recaindo sobre as famílias, reforçando assim o pensamento preconceituoso de que essas não dão a educação correta a seus filhos.

[...] na maioria dos casos a gente vê a desestruturação familiar, é aonde a gente fica sem saber como agir; porque se eu tenho um trabalho aqui na escola com a criança, mas depois que ele sai, então lá na casa dele, fora da escola, ele vai vivenciar tudo aquilo novamente, é como se apagasse tudo aquilo que eu trabalhei com ele aqui, o que sobra quando sobra né rs rs, são apenas as marcas, os vestígios daquilo que eu ensinei, então ele acaba no dia seguinte voltando da mesma forma, como anterior (VICE-DIRETORA).

A fala da vice diretora se assimila a seguinte citação de Cardoso (1949) citada por Patto (1988, p. 74):

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...] Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhe formas amorais de reação, comportamento antissociais [...] crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não creem em sua eficácia.

Essa citação é parte do trabalho de revisão bibliográfica dos discursos oficiais sobre o fracasso escolar, elaborado por Patto (1988). E expressa a característica preconceituosa do discurso da época, mas que como se pode ver, está ainda presente na fala da vice-diretora. Demonstrando o quanto está disseminado no pensamento educacional brasileiro as concepções preconceituosas que se têm das famílias carentes.

Ao dizer que os alunos não trazem de casa uma base que eles consideram indispensável, para que a escola cumpra com a sua parte na educação, transparece a preocupação em justificar os resultados atingidos na prática pedagógica. E a posição de superioridade em que a escola se coloca em relação as famílias.

Mesmo que o que tem de aluno que tem indisciplina não é brincadeira, hoje mesmo, à noite, nós vamos ter uma reunião com os pais; vai ser a reunião pai e filho; não vamos jogar o problema pros pais, vamos dar a ideia, porque nós já temos uma ideia de como vamos trabalhar, aí vamos ver se eles aprovam. (PROFESSORA C).

Percebe-se que a concepção de participação da família, parece estar mais para submissão e adequação do que para um momento de trocas significativas entre a escola e a família, pois o único conhecimento considerado válido é o da escola. Espera-se que as famílias estejam envolvidas na vida escolar, mas não de forma ativa, contributiva e sim, em momentos planejados pela escola para expor os problemas (de indisciplina). A contradição é dizer que o problema é individual e ao mesmo tempo afirmar que “sabem a solução” que os pais precisam saber.

Quando a turma é muito indisciplinada, chama-se os pais da turma, coloca dentro da sala de aula, coloca todos os professores lá, com os alunos lá dentro e aí discute **cara a cara** os problemas, mas não em relação à nota, só em relação à indisciplina. (PROFESSORA C).

O significado de participação expressos pelos sujeitos denota uma ideia de que os pais devem ter disponibilidade e passividade para ouvir as reclamações ou cobrança da escola em relação aos comportamentos inadequados dos alunos e receber as instruções do que deve ser feito para solucionar o problema. Essa afirmativa é confirmada por Ferreira (2000), pois, não há a compreensão por parte da escola de que a presença dos pais só se caracteriza como participação se estes tiverem a oportunidade de contribuírem nas decisões.

Apresento, a seguir, algumas falas que indicam a percepção e entendimento que os pais e alunos possuem do conselho de classe e da possibilidade de participação. Abro essa discussão com o objetivo de demonstrar que pais e alunos possuem uma compreensão diferente da que foi sugerida pela escola.

No entanto, friso que essas falas surgiram de pequenas quantidades de entrevistas que ocorreram conforme as circunstâncias da pesquisa permitiram (já que não foi possível reunir pais e alunos dentro da escola para esta conversa), pois o foco desse trabalho foi pesquisar o conselho de classe a partir da perspectiva da gestão e equipe escolar. É, portanto, necessário que se realize outras pesquisas com pais e alunos para que melhor se compreenda os significados do conselho de classe para esses.

Em seus discursos, os pais demonstram assimilar o conselho de classe mais especificamente ao conselho realizado no final do ano. O que os deixa com uma visão negativa do conselho de classe, por perceberem nessa instância um meio de aprovação dos alunos, quando esses não alcançaram os objetivos das avaliações propostas em sala de aula.

Na sua concepção o que é o conselho de classe? Qual a sua importância?
Só sei que eles passam aluno empurrado, rs, rs. Ai, eu não gosto de falar. Eu nem faço nem ideia, fia, do que é, porque eu nunca participei; [...] Então, eu penso que eles fica lá discutindo sobre os aluno né, e elogiando uns e sacrificando outros; sei lá; é isso? [...] Ah! Eu acho importante em alguns sentidos em outros não, porque nesse caso mesmo de passar os alunos sem os alunos saber, eu não acho importante, eu não acho. (MÃE A).

A preocupação, por exemplo, desta mãe não parece estar na progressão e sim na aprendizagem de seus filhos, com isso tece, mesmo que de forma simples, uma forte crítica ao modelo de avaliação. Isto indica o quanto esses tem a contribuir, pois aparentam ter uma consciência do valor do conhecimento escolar para a vida de seus filhos e anseiam por poder participar e expressar o que esperam da escola. Percebe-se nessa crítica e na fala a seguir o quanto a participação é sempre política, pois envolve interesses que serão pleiteados, possibilitando, assim, o pleno exercício da cidadania.

Você teria interesse em participar do conselho de classe?
Sim. E poder falar. (MÃE B).

A mãe tem o anseio de ser ouvida, ela quer colocar sua opinião sobre o que ela espera que a escola seja para seus filhos. Assim como a mãe A, essa mãe também demonstrou em nossa conversa uma preocupação com a aprendizagem de seu filho. E ela gostaria de expor que ela não concorda com os critérios de avaliação usados na aprovação ou retenção durante os conselhos de classe de fim de ano. Que para ela é importante que seu filho se aproprie dos conhecimentos, para que não passe pelas mesmas dificuldades vividas por ela, pois a vida fora da escola é totalmente adversa e competitiva. E seu filho vai precisar de conhecimento, pois é isso que o mundo exige.

Você acha que seria importante a participação dos pais no conselho de classe?

Com certeza, se os pais estivessem presentes, porque, às vezes, não só no conselho de classe, mas na vida do filho também, no caso assim da minha filha se ela não alcança, por exemplo, assim a carga curricular, eu acho assim que ela não deve ser passada pelo conselho escolar, eu acho que ela deve repetir, porque isso aí vai refletir futuramente, porque o importante não

é a pessoa passar de ano, pegar o certificado do ensino médio e depois da faculdade, isto é importante, mas o importante mesmo é o aprendizado. **E o pai pode interferir** [...] É porque tem alunos que não alcança sabe, a pontuação; e através do conselho de classe ele consegue passar para o ano seguinte. (PAI).

Em seus discursos os pais demonstram ter esperança de que a vida de seus filhos seja transformada pela escolarização, por isso, outro aspecto que fica perceptível tanto para os pais quanto para os alunos é a centralização do conselho de classe no aluno, o que causa certa insatisfação, pois percebem que esse momento está sendo usado mais para julgar o aluno do que para encontrar meios de elevá-lo. Isto pode ser percebido no trecho em que a mãe expressa o que ela acha que é feito no conselho de classe: “eu penso que eles ficam lá discutindo sobre os alunos né, e elogiando uns e sacrificando outros”.

Os alunos, em especial, sentem-se injustiçados pelos comentários usados pelos professores durante o conselho de classe, uma vez que acabam sabendo que esses comentários são em sua maioria negativos e generalizadores.

Desse modo, conforme já afirmado por Mattos (2005, p. 217), “é no seio dessas instâncias coletivas de avaliação que as professoras se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas. Tais reuniões permitem, assim, reforçar aspectos individuais da prática docente, através do apoio de seus pares”

O discurso dessa aluna é bem significativo para expressar o quanto a classificação negativa se generaliza a todos os alunos. É considerada pela escola uma excelente aluna e mesmo assim se mostra insatisfeita, pois sente que os alunos podem estar sendo injustamente acusados pelos professores durante a realização do conselho de classe.

Eu acho que esse conselho de classe, os professor se junta né pra falar dos alunos; acho que eu não gosto muito de conselho de classe, porque fica falando mal da gente, muita das vezes a gente nem faz as coisa que eles falam, as coisa que eles julgam a gente lá dentro da sala, ás notas que eles falam a gente não tirou, eu não gosto disso. (ALUNA B).

Justamente por esse motivo os alunos demonstram desejo de participar do conselho de classe, pois querem ter a chance de se defenderem das acusações que lhes são dirigidas.

Por que você gostaria de participar do conselho de classe?

Ah, eu acho que é importante o aluno participar e falar também né, conversar também com eles, os professores. (ALUNA A).

Na experiência partilhada por esta mãe, na época em que esta participou como aluna, é possível observar que a lógica era exatamente essa: uma troca de acusações entre professores e alunos. Por conseguinte, assim como afirmado por Hofmann (2001) se realiza uma avaliação fragmentada que se volta unicamente para a busca de explicações que justifiquem os resultados. O que não proporciona possibilidades de mudanças futuras, pois não há um diálogo interagido e focado na reflexão coletiva do processo como um todo, com a intenção de encontrar meios para melhoria das próximas ações.

Funcionava assim é, quando tinha as reuniões aí chamava. Por quê? Ah ia falar que nem da sala da gente né, então nós pra ter direito de resposta pra poder; ah mais o professor, de repente assim, ah mais o professor fez tal, teve um tal comportamento né dentro de sala e resultou nisso aí, então assim; olha o professor tem que melhorar; porque daí também tinha os alunos e levantava algumas questões, que era também levada pro conselho; referente ao modo do professor passar a matéria né. (MÃE B).

Esses breves discursos de pais e alunos, podem indicar que, por trás da percepção de participação como prática passiva e submissa e na qual a participação ativa de pais e alunos é desvalorizada, alegando-se como justificativa a indicação de que estes não possuem os conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, esconde a preocupação ou mesmo o medo que seus profissionais sentem de serem avaliados, criticados, de terem suas dificuldades expostas diante de todos e com isso, perderem ainda mais sua autoridade em sala de aula.

[...] antigamente até a gente teve aí umas tentativas de que os alunos participassem mais, aí a maioria dos professores não gostaram e o professor quando você mete o dedo na ferida mesmo, eles pula fora né. (PROFESSORA A).

Os professores e escola vivem em uma situação de constante tensão, desvalorização e críticas, em diferentes níveis, tanto institucionais e da comunidade, quanto por parte do próprio governo.

Por isso, não concordam com a participação no conselho de classe, por considerarem que esse espaço seja um local de desabafo e alívio das tensões do dia-a-dia que só pode ser realizado entre iguais.

É nessa reunião que a gente desabafa né, nessa reunião que a gente procura também uma luz uma solução pra alguma coisa. (PROFESSORA C).

Porém, ao delegar a solução dos problemas que conduzem ao fracasso do aluno e da aluna a terceiros, as professoras diminuem o peso que lhes recai sobre os ombros e evitam qualquer questionamento de sua prática. A culpa recai sobre os alunos e seus familiares, por isso, eles consideram que a presença dos pais e alunos causaria ainda mais transtornos.

Durante as reuniões de conselho de classe, como você percebe a reação dos professores diante da indisciplina dos alunos?

Desesperados. Eles reclamam o tempo todo estão desesperados essa é a verdade, e, infelizmente esse ano a professora abandonou a sala de aula, a turma. (Orientadora B).

Percebe-se nos discursos que os professores estão “frustrados” e “desesperados”, com as dificuldades que permeiam sua prática. Eles procuram alguma solução, mas não a encontram. O desespero deles também precisa ser, de certa forma ouvido e respeitado⁶. Valeria também aprofundar o debate sobre o conselho de classe tomando como foco a insatisfação e o mal estar docente atrelado ao debate do fracasso escolar.

Do ponto de vista da gestão participativa, é preciso que o conselho de classe seja construído de outra maneira, em que possa realmente haver uma troca de experiências e auxílio mútuo entre todos os segmentos; sem desculpas, acusações e defesas. Sendo imprescindível que os sentidos e significados da avaliação, educação e sociedade estejam em consonância com os princípios de uma educação democrática.

Dessa forma, escola e família se reconhecerão como aliadas e não inimigas na busca de uma educação de qualidade. Aquele espaço, que no começo do século XX fora construído para classificar e avaliar, pautado por concepções preconceituosas, poderá vir a ser reconstruído e arejado com uma perspectiva emancipatória de educação.

⁶ Para melhor entender o mal-estar docente, ver: ESTEVE, José. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

7 CONCLUSÃO

O meu objetivo nessa pesquisa foi analisar os discursos presentes na escola referentes ao conselho de classe com a intenção de descrever as possíveis implicações desse colegiado para o processo de ensino e aprendizagem. Busquei, assim, verificar de que modo o conselho de classe é construído, quais questões se fazem presentes e a que concepções de educação elas se alinham.

A partir da literatura pesquisada, foi possível observar que a ideia de conselho de classe surge no Brasil a partir dos ideais escolanovistas, que presumem uma educação mais igualitária a partir da valorização das diferenças individuais de cada aluno. Desse modo, pretendia-se que a realização de uma avaliação coletiva, em que os professores de diferentes áreas estariam avaliando coletivamente o aluno, fosse mais justa, pois a avaliação do aluno estaria sendo mais abrangente, já que as qualidades individuais seriam melhores percebidas e valorizadas. Entretanto, essas idealizações não se materializaram, porque, na base o que as sustentava eram concepções teóricas racistas e discriminatórias que apontavam as diferenças de raça, cor de pele ou situação social como impeditivos para a aprendizagem. Nesse sentido, as avaliações estavam condicionadas a situação cultural e social de cada indivíduo, sendo está a medida para categorizar as qualidades como “boas” ou “más”.

Na pesquisa de campo, pude observar que a indisciplina é a questão principal colocada em pauta durante as reuniões de conselho de classe. Os resultados insatisfatórios alcançados são apresentados por professores e equipe pedagógica como consequências das dificuldades que os professores têm de desenvolver o seu trabalho num contexto em que os alunos não se comportam de maneira adequada.

Assim como a literatura argumenta, observei durante a pesquisa que a escola percebe a indisciplina como um fator inerente ao aluno, ou no máximo, como fruto das inter-relações familiares. Por isso, não há o entendimento de que as relações estabelecidas dentro do espaço escolar possam ter alguma influência no tipo de comportamento apresentado pelos alunos. A escola não se percebe como parte do problema, apenas como parte da solução, sendo ela a que fornece pré-julgamentos das famílias e as "melhores formas de resolver o problema" (encaminhamentos para psicólogos, médicos, assistentes sociais, conselhos tutelares etc).

Esses aspectos me permitiram concluir que, durante o conselho de classe, o que está em questão são as atitudes comportamentais do aluno, se este se sujeitou ou não, adequadamente, para que a escola pudesse desenvolver o seu papel de transmissora do conhecimento.

O desenvolvimento cognitivo do aluno fica em segundo plano. A partir dos discursos sobre o conselho de classe, foi possível perceber que a escola não reflete sobre as suas práticas, ao contrário, coloca-se numa posição de superioridade. O conhecimento está ali, pronto para ser transmitido ao aluno. Basta apenas que ele esteja preparado para recebê-lo.

Diante desses fatores pude observar que o conselho de classe tem refletido e reforçado dentro da escola os preceitos ideológicos de uma sociedade que se diz igualitária, mas, se baseia no critério da meritocracia. As oportunidades existem para aqueles que se empenhem, individualmente, em conquistá-las, tal como acontecia no começo do século XX. Nada parece ter mudado muito.

Essa característica se apresenta dentro do conselho de classe a partir da submissão e adequação que a escola espera que os alunos apresentem: quanto mais disciplinado e bem comportado, melhor o desempenho. A indisciplina torna-se um problema do aluno independente das ações pedagógicas desenvolvidas no interior da escola.

Ao que parece, a avaliação realizada dentro do conselho de classe está voltada unicamente para a busca de justificativas para os resultados atingidos, não havendo reflexão sobre o trabalho desenvolvido e replanejamento das futuras ações, por meio da elaboração de estratégias de melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Este que seria, teoricamente, um momento de avaliação coletiva de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, finda por centralizar toda a responsabilidade na pessoa do aluno, como se o sucesso ou fracasso de todo o processo educativo desenvolvido pela escola dependesse unicamente dele, ou melhor, da atitude comportamental expressa por este, durante as aulas.

Se considerasse, para esta análise, apenas o discurso da equipe escolar, a minha pergunta inicial teria sido respondida: o conselho de classe é meramente um mecanismo de culpabilização do indivíduo, pois, os discursos e práticas avaliativas estão visivelmente pautados em concepções autoritárias e preconceituosas de educação.

Assim, nas conversas com pais e alunos observei que, na escola estudada, a participação se restringe a equipe escolar, pais e alunos não estão incluídos no conselho de classe.

Nesse aspecto, tenho a esperança de que a consolidação de práticas democráticas se torne uma realidade dentro da escola e que o conselho de classe como um desses mecanismos de participação, seja resignificado, tornando a participação de pais e alunos uma realidade.

Dos poucos discursos da comunidade que consegui colher ficou demonstrado que tanto alunos como suas famílias tem o desejo de serem ouvidos, querem expor suas posições

em relação ao processo educativo. Anseiam por se tornarem parte ativa na construção do conhecimento, sobrepujando a submissão que a escola os impõe ao exigir que simplesmente obedeçam as ordens e regras que lhes são arbitrariamente ditadas pela escola.

Os estudos teóricos, bem como essas poucas falas de pais e alunos, indicam na participação um caminho para reelaboração da prática existente. Hoje o conselho de classe pode ter servido para culpalizar o aluno, no entanto, esta realidade pode se transformar: a presença e participação dos segmentos de pais e alunos durante o processo de avaliação pode tornar o diálogo mais democrático e menos direcionado para o apontamento do aluno e de sua família como a causa do fracasso.

Sei que não é um processo fácil, novas concepções de educação precisam se fazer presentes, os discursos precisam ser recriados ou reconstruídos, a educação deve ser percebida como uma ferramenta de ação, reflexão e transformação e não como instrumento de adequação a uma sociedade erroneamente ideologizada como democrática. E é no diálogo que isso se faz possível, pois é nesse embate que se conseguirá refletir sobre as partes como integrantes e de um todo mais complexo.

O que suscita a possibilidade de futuras investigações, que possam avaliar mais detalhadamente os discursos de pais e alunos, referentes à participação nos colegiados escolares, bem como realizar uma investigação sobre a prática de um conselho de classe participativo. Visto que os estudos indicam que a construção do fracasso escolar presente na atual configuração do conselho de classe difere das possibilidades que a re-configuração participativa dessa instância pode oferecer para o processo de ensino e aprendizagem.

Do exposto, concluo que essa pesquisa me possibilitou um melhor esclarecimento e reflexão sobre a importância da participação da comunidade na construção de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, abr. 2004. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27924>>. Acesso em: 5 maio 2015.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira; um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

ARIQUEMES. **Regimento Escolar das Escolas Municipais**. 4. ed. Ariquemes/RO, 2013

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a Democracia. **Lua Nova**, n. 38, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 63.914, de 26 de Dezembro de 1968**. Brasília/DF, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63914-26-dezembro-1968-405261-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Brasília, 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 12 fev. 2015.

_____. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm>. Acesso em: 09 out. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 6 Jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Integração Nacional. **Órgãos colegiados**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.integracao.gov.br/orgaos-colegiados>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996**. 8. ed. Brasília, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUCHWITZ, Tania Maria Almeida. **Conselho de Classe e Série: Tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2007, 123 p.

CANEDO, Daniele Pereira. **Cultura, Democracia e Participação Social: Um estudo da II Conferência Estadual de Cultura da Bahia**. 2008. 190 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Salvador, 2008.

CIOFFI, Lara Cristina. **Democracia e mudança educacional: a influência do magistério na política de formação docente**. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2013.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). *Série Ideias* (23), São Paulo: FDE, p. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2011.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Rev. Port. de Educação**, v. 21, n.1, p.5-31, 2008. ISSN 0871-9187. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2014.

_____. Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, 13 , p.123-134, 2009. Disponível em: < <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/561/458>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

FERNANDES, Leonilda. **Conselho Escolar: Caminho para a Gestão Democrática (PDE)**. Maringá/PR, 2009. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2195-8.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun.

2000. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1104/1004>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesquisa**. n.116, p. 21-39, 2002 ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em 25 nov. 2014.

GALINA, Irene de Fátima. “Gestão Democrática e Instâncias Colegiadas”. In: GONÇALVES, Elma Julia et al. (Org.). **Gestão escolar**. Maringá, PR :Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 132p. 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elaine_sinhorni_arneiro.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. **Conselho de classe: que espaço é esse**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: < <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/dissertacaoword.pdf>>. Acesso em: 26 jan 2013.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5. ed. São Paulo (SP): Ática, 1995.

HOFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORA, Dinair Leal da . **Gestão Democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva** – Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

_____. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene. As Crianças Excluídas da Escola: Um Alerta Para a Psicologia. In: MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene (Orgs.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 39-53.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** [Introdução de Jacob Gorender]: tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Classicos) Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/aideologiaalema_karlmarx_e_engels.pdf>. Acesso em: 16 out. 2011.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 31 n.2, p. 215-228, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a05v31n2.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstrata, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP** , v. 8, n.1, p. 63-89, 1997. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>>. Acesso em: 15 maio 2013.

MINTO, Lalo Watanabe. [Glossário] **Revista Histedbr**, Campinas/SP, [2006] Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm> Acesso em: 10 jun. 2014.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. Vitor Henrique. Reprovação escolar? Não obrigado. **Estadão**. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/reprovacaoescolarnaobligado.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, 1988. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n65/n65a08.pdf>>. Acesso em 21 Nov. 2011.

_____. Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo:Queiroz,1990.

_____.Maria Helena Souza.(org.) **Introdução à psicologia escolar.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PINA, Fabiana. **Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968).**2011. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.Disponível em:
<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93369/pina_f_me_assis.pdf?sequenc e=1>. Acesso em 18 nov. 2013.

PINTO, Auxiliadora dos Santos; LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. Gestão e participação democrática na escola pública: uma construção possível. In VELANGA, Carmen Tereza; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; COLARES, Anselmo Alencar (Orgs.) **Gestão educacional escolar: desafios e possibilidades na contemporaneidade.** São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009. p. 179-194.

PRADO, Ana Pires do; EARP, Maria de Lourdes Sá Earp. Os conselhos de classe: mecanismos de produção das desigualdades na escola? In: REUNIÃO ANPED, 33.,2010, Caxambu/MG. **Trabalhos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010 disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6686--Int.pdf>> . Acesso em: 21 agos. 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____.Teresa Cristina: A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

REY, G. **Pesquisa Qualitativa em psicologia - caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

RIBEIRO,ThaináPortelaRêgo.Neoliberalismo,educaçãoeavaliação. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/ibero_americano_IV/GT1/GT1_Relato/ThainaPortelaRegoRibeiro_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **CONSELHO DE CLASSE: burocratização ou participação?** 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade.** 7. ed., 1999.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 22, p.131 –149, jun. 2006.

SATO, Leny and SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicol. USP** . v. 12, n.2, p. 29-47, 2001. ISSN 0103-6564. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000200003>>. Acesso em 02 agos. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 33. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____.Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES** ., v. 28, n.76, p. 291-312, 2008a. ISSN 1678-7110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 02 agos. 2014.

_____.Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **A avaliação do rendimento escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

Vargas, Maria Angela Serafini. **Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar.** 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2008.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. “As instâncias colegiadas da escola”. In VEIGA, Ilma Passos Alecanstro; Resende, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.) **Escola: Espaço do projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília(orgs.). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

_____. Ilma Passos Alencastro. “Conselho escolar e projeto político-pedagógico”. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. (Edição eletrônica). Ed Ridendo Castigat Mores, 2009. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Direção, Coordenação, Orientação, Professor:

Na sua concepção o que é o conselho de classe? Qual a sua importância?

Como são efetivamente as reuniões do Conselho de Classe nesta escola? Quais são os assuntos tratados com maior frequência? Qual a periodicidade das reuniões? Quem participa?

Quais são os pontos fortes e fracos do Conselho Escolar nesta escola?

Como são planejadas as ações diante das problemáticas discutidas? Quem fica responsável por executar essas ações? Quais são os resultados?

O que você acha de participar do conselho de classe? Como se sente?

Você percebe resultados com as reuniões do Conselho? Quais? Conte experiências.

O conselho de classe interfere na prática em sala de aula? E no processo de ensino aprendizagem? Como?

O conselho de classe contribui para a qualidade de ensino nesta escola? Como?

Você mudaria algo no conselho de classe? O que?

(Os pais e alunos participam das reuniões? Como seria se eles participassem?)

Pais e Alunos:

Na sua concepção o que é o conselho de classe? Qual a sua importância?

Você já participou do conselho de classe? Por que? Com que frequência participa dessas reuniões?

Se não participou, teria interesse em participar? Acha que os pais e alunos poderiam contribuir com as reuniões?

Como são efetivamente as reuniões do Conselho de Classe nesta escola? Quais são os assuntos tratados com maior frequência? Qual a periodicidade das reuniões? Quem participa?

Quais são os pontos fortes e fracos do Conselho Escolar nesta escola?

O que você acha de participar do conselho de classe? Como se sente?

Você percebe resultados com as reuniões do Conselho? Quais? Conte experiências.

O conselho de classe interfere na prática em sala de aula? E no processo de ensino aprendizagem? Como?

O conselho de classe contribui para a qualidade de ensino nesta escola? Como?

Você mudaria algo no conselho de classe? O que?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Departamento de Ciências da Educação - DECED

Campus de Ariquemes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Os discursos dos diversos autores do processo educacional escolar sobre o conselho de classe em uma escola do município de Ariquemes”

Pesquisadora Responsável: Juliana da Silva Nóbrega

Acadêmica: Luciane Vidal de Moura e Silva

O objetivo desta pesquisa é compreender os significados produzidos por coordenadores, diretores, orientadores, professores pais e alunos do ensino fundamental do município de Ariquemes sobre o conselho de classe. A pesquisa será realizada por meio de conversas e entrevistas com os mesmos.

A sua colaboração neste trabalho é muito importante, porque auxiliará a conhecer a realidade local, e com isso, refletir sobre os objetivos, a prática e as implicações dos conselhos de classe para o processo ensino-aprendizagem na escola pesquisada.

Algumas perguntas serão feitas e você pode responder livremente, não há resposta certa, nem errada. Você também pode optar por não responder qualquer uma das perguntas quando não o quiser.

A entrevista será gravada por um aparelho micro gravador, mantido somente com a pesquisadora, e depois transcrita inteiramente. Todas as informações coletadas serão mantidas sob responsabilidade da pesquisadora e somente utilizadas para esta pesquisa e para publicações científicas derivadas.

Seu nome e de todos os entrevistados serão mantidos em sigilo para evitar que outras pessoas os reconheçam e os arquivos de áudio das entrevistas (gravados pelo micro gravador) serão excluídos depois de transcritos.

Você pode escolher participar ou não deste estudo. A decisão em participar desta pesquisa não implicará em quaisquer benefícios, bem como, busca-se não causar nenhum dano pessoal. Você também pode escolher não participar ou desistir desta pesquisa a qualquer momento. Isto não implicará em quaisquer prejuízos pessoais.

Para informar a desistência ou para qualquer outro esclarecimento que necessite, basta contatar a pesquisadora pelo telefone (69) 8419-2758.

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Assinatura _____

Local: _____ **Data** _____

Ass. Pesquisadora Responsável: _____

Instituição: _____ **Data** _____